

Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Verbstellung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
der neuphilologischen Fakultät
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

vorgelegt von
Latifa Jabnoun
Hammamet-Tunesien

Erstgutachter: Prof. Dr. Christiane von Stutterheim

Zweitgutachter: Prof. Dr. Wolfgang Klein

Heidelberg, Sommersemester 2006

Rigorousum

21.12.2006: Deutsch als Fremdsprachenphilologie

22.12.2006: Islamwissenschaft

*Meiner Mutter, die vieles durchgemacht hat
Meinen Schwestern, Meriam und Sonia
Und meinem Vater, der diesen Tag nicht erleben dürfte.*

„Wer fremde Sprachen nicht kennt,
weiß nichts von seiner eigenen.“

Goethe

An dieser Stelle sei es mir gestattet, allen zu danken, die diese Arbeit ermöglicht und gefördert haben. Insbesondere danke ich meiner Familie, deren Geduld und Förderung es mir vor allem anderen ermöglicht haben, diese Arbeit zu vollenden.

Im Zusammenhang mit der Erstellung des Themas danke ich Frau Dr. Erika Kaltenbacher, die alle diesbezüglich auftretenden Fragen in zukommender Weise beantwortete.

Zu herzlichem Dank verpflichtet bin ich meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Christiane von Stutterheim, die sich mit großer Sachkenntnis und persönlichem Engagement für die Vollendung dieser Arbeit eingesetzt hat.

Frau Prof. Dr. Rosemarie Tracy danke ich für die produktive Arbeitsstimmung im Rahmen des von ihr und Frau Dr. Kaltenbacher geleiteten Projekts. Herrn Prof. Dr. Wolfgang Klein verdanke ich den Einblick in den Zweitspracherwerb, der zu dem Schwerpunkt meiner Dissertation wurde.

Ich möchte ebenfalls jedem danken, der die Durchsicht des Manuskripts vorgenommen hat, besonderer Dank gilt Frau Lucia Bahnholzer, die die abschließende Korrektur mit großer Sorgfalt und Engagement anbrachte. Ihr und all meinen Freunden danke ich für die „stets offenen Tür und große Geduld“, die ich bei ihnen fand, wenn mir die Arbeit wieder über den Kopf zu wachsen drohte.

Nicht zuletzt bin ich allen Kindern, deren Familien und den einzelnen Kindertagesstätten für ihre Kooperation und Hilfe sehr dankbar, denn ohne sie wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen.

L. Jabnoun

Inhaltsverzeichnis

0 Einleitung	1
I Die deutsche Verbstellung und Verbalmorphologie aus typologischer Sicht	6
1 Das deutsche Verbalsystem im Rahmen der morphologischen Typologie	6
2 Die deutsche Wortstellung im Rahmen der syntaktischen Typologie	8
2.1 Verbstellung im Deutschen	9
3.2 Grundwortstellung im Deutschen	12
3.3 Was determiniert Wortstellungsvariationen?	14
3.3.1 Morphosyntaktische Faktoren	14
3.3.2 Semantische Faktoren	15
3.3.3 Informationsstrukturelle Faktoren	16
II Die arabische Wortstellung und Verbmorphologie aus typologischer Sicht	23
1 Überblick über das Arabische	23
2 Die arabische Hochsprache der Gegenwart	24
3 Die arabische Verbmorphologie aus typologischer Sicht	27
4 Syntaktische Typologie des Arabischen	30
4.1 Exkurs: die Darstellung des Satzes in arabischen Grammatiken	30
4.2 Frage nach der Grundwortstellung im Arabischen	31
4.3 Alternative Wortstellungen	32
4.4 Wortstellung in den heutigen arabischen Varietäten	34
4.4.1 Morphosyntaktische Faktoren der Verbstellung in den modernen Varietäten	35
4.4.2 Semantische Faktoren	39
4.4.3 Informationsstrukturelle und diskursfunktionale Faktoren	39
5 Fazit	42
III Erwerb des Deutschen als L1 und L2	44
1 Allgemeines zum Spracherwerb	44
1.1 Typen des Spracherwerbs	44
1.2 Erklärungen für den unterschiedlichen Lernerfolg bei Kindern und	

Erwachsenen	47
1.2.1 Die „kritische Phase“	47
1.2.2 Weitere Faktoren	48
2 Erwerb des Deutschen als L1	49
2.1 Einwortäußerungen (1;0-1;6)	50
2.2 Zweiwortäußerungen (1;6-2;0)	51
2.3 Mehrwortäußerungen (2;0-4;0)	55
2.3.1 Erste Phase (Wege zur Satzklammer)	55
2.3.2 Zweite Phase (Ausbau der Satzstrukturen)	59
2.2 Später L2-Erwerb des Deutschen	63
2.2.1 Frühstufe	64
2.2.2 Basisvarietät	65
2.2.2.1 Phrasale Beschränkungen	66
2.2.2.2 Semantische Beschränkungen	66
2.2.2.3 Pragmatische Beschränkungen	67
2.2.3 Ausbaustufe	69
<i>Exkurs: Vergleich des Erwerbs der deutschen bzw. der niederländischen</i>	
<i>Zweitsprache von arabischen Erwachsenen</i>	70
2 L2-Erwerb des Deutschen am Beispiel von türkischen und russischen Kindern	77
3.1 Verlauf des Verbstellungserwerbs bei den türkischen Kindern	77
3.2 Verlauf des Verbstellungserwerbs bei russischen Kindern	81
4 Erwerb des Arabischen als L1 am Beispiel des Ägyptisch-Arabischen	85
4.1 Einwortäußerungen (bis 2;6)	86
4.2 Zweiwortäußerung (ab 2;6)	88
2.3 Mehrwortäußerungen (ab 3;0)	90
IV Empirische Studie: Früher L2 Erwerb im Deutschen	96
1 Rahmen der Studie	96
1.1 Zu den Probanden	96
1.2 Durchführung der Sprachdatenerhebung	100
1.3 Verschriftung	103
1.4 Auswertungsschritte der Daten	104
1.4.1 MLU-Werte	105
1.4.2 Erwerbsstadien	108
1.4.2.1 Kriterien der Einteilung in verschiedene Stadien	109

1.4.2.2 Entwicklungsstadien	110
2 Ergebnisse der empirischen Studie	113
2.1 Stadium 0: Vereinzelte Wörter	113
2.2 Stadium I: Zweiwortäußerungen	114
2.2.1 Verblose Zweiwortäußerungen	114
2.2.2 Zweiwortäußerungen mit Verben	117
2.2.2.1 Die Stellung des Verbs in Stadium I	117
2.2.2.2 Die Verbalmorphologie in Stadium I	119
2.3 Stadium II: Wege zur Satzklammer	124
2.3.1 Verblose Äußerungen	125
2.2.1 Äußerungen mit Verb	127
2.3.2.1 Verbstellung in Stadium II	128
2.3.2.1.1 Zwei Übergangsformen zu VE: <i>machen</i> als „Dummy“-Verb und fehlende Distanzstellung	129
2.3.2.1.2 Subjekt-Verb-Inversion	132
2.3.2.1.3 Schwierigkeiten bei der Stellung der Partikel	133
2.3.2.1.4 Enklitika	133
2.2.1.1 Die Verbmorphologie in Stadium II	134
2.3.2.1.1 Die Stammform	135
2.3.2.1.2 Der Infinitiv	135
2.3.2.1.3 Die konjugierten Formen	136
2.3.2.1.4 Die Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)	137
2.3.2.1.5 Das Partizip Perfekt (PPII)	139
2.4 Stadium III: Ausbau der Satzstrukturen	142
2.4.1 Verbstellung in Stadium III	142
2.4.1.1 Satzklammer in Stadium III	143
2.4.1.2 Verknüpfung von zwei Hauptsätzen	145
2.4.1.3 Subjekt-Verb-Inversion	145
2.4.1.4 Subordination	148
2.4.1.2.1 Uneingeleitete NS	148
2.4.1.2.2 Eingeleitete NS	150
2.4.2 Verbmorphologie in Stadium III	161
2.4.3 der Erwerb der SVK	168
3 Faktoren, die die Verbstellung steuern	172

3.1 Arten der Faktoren	172
3.2 Die Struktur des deutschen Sprachsystems	174
3.2.1 Grammatische Komplexität	174
3.2.2 Morphologische Komplexität	177
3.2.3 Phonologische Komplexität	178
3.3 Strategien	179
3.3.1 Informationsverarbeitende Strategien	180
3.3.2 Konzentration auf semantische Aspekte	181
3.3.3 Orientierung am Input	184
3.4 Möglicher Transfer	186
4 Diskussion	188
V Schlussbemerkung	197
VI Literaturverzeichnis	200
VII Anhang	213

Tabellenverzeichnis

1. Satzgliedstellung im Deutschen	11
2. Konjugationsparadigma in der Hochsprache und der Varietät	36
3. Übersicht über den Erwerb der deutschen Verbstellung und Verbflexion	62
4. Überblick über den späten L2-Erwerb der deutschen Verbstellung und Verbmorphologie bei Erwachsenen	76
5. Überblick über den L1-Erwerb der arabischen Wortstellung und Verbflexion	94
6. Schichtzugehörigkeit der Probanden	97
7. Übersicht über die Probanden	99
8. Überblick über Anzahl und Dauer der Aufnahmen	101
9. Alter und MLU-Spanne der Probanden	106
10. Zweiwortäußerungen bei THA	114
11. Zweiwortäußerungen bei SYII	114
12. Zweiwortäußerungen bei SYMI	115
13. Überblick über die Verbstellung in Stadium I	118
14. Verbmorphologie in Stadium I (SYII)	120
15. Verbmorphologie in Stadium I (THA)	121
16. Verbmorphologie in Stadium I (SYMI)	122
17. Verbmorphologie in Stadium I (JAR)	123
18. Überblick über die SVK in Stadium I	124
19. Übersicht über die Äußerungen des Stadiums II	125
20. Übersicht über die Verbstellung in Stadium II	128
21. Übersicht über die SVK in Stadium II	138
22. Verbmorphologie bei ÄNM	162
23. Verbmorphologie bei MYL	164
24. Verbmorphologie bei SUSÄ	165
25. Verbmorphologie bei TNA	166
26. Verbmorphologie bei THA	167
27. Verbmorphologie bei SYII	168
28. Überblick über die Verbstellung in allen Stadien	189
29. Überblick über die Verbmorphologie in allen Stadien	195

Abkürzungen

- AKTIV: Aktiv
- AKK: Akkusativ
- arab. : Arabisch
- Ä: Ägypten
- ÄA: Ägyptisch- Arabisch
- DEM: Demonstrativpronomen
- DET: Determinator
- Dt.: Deutsch
- FEM: Femininum
- Futur: Futur
- GEN: Genitiv
- HS: Hauptsatz
- IMPERF: Imperfektiv
- IND: Indikativ
- J: Jordanien
- JA: Jordanisch-Arabisch
- JEA: Jemenisch-Arabisch
- COP: Kopula
- L1: Erstsprache
- L2: Zweitsprache
- M: Marokko
- MA: Marokkanisch-Arabisch
- MASK.: Maskulinum
- N: Nomen
- NI.: Niederländisch
- NOM: Nominativ
- Nom.: Nominal
- NP: Nominalphrase
- NS: Nebensatz
- Num. : Numerus
- O: Objekt
- P: Person
- Pl.: Plural

- PART: Partikel
- PERF: Perfektiv
- PerPron.: Personalpronomen
- Pr.: Präposition
- Pron.: Pronomen
- S: Subjekt
- SY: Syrien
- SyA: Syrisch Arabisch
- SU: Sudan
- T: Tunesien
- TA: Tunesisch-Arabisch
- V: Verb
- Vfin.: Verbum Finitum
- Vinf. Verbum Infinitum
- X: im Zusammenhang mit der Wortstellung: Konjunktion oder Relativpronomen
- / : Steigende Intonation bei Fragen

Erläuterung der IPA (International Phonetic Alphabet)

In der folgenden Tabelle wurden nur die in der vorliegenden Arbeit gebrauchten Symbole erläutert, dabei dient die Tabelle aus Grasseger, Hans (2004) *Phonetik Phonologie*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag als Orientierung.

	Bilabial	labiodental	dental	alveolar	postalveolar	retroflex	palatal	velar	uvular	pharyngeal	glottal
Plosiv	p b		t d n r					k g	q		ʔ
Nasal	m							ŋ			
Gerollt									ʀ		
Geschlagen											
Frikativ		f	θ ð	s z	ʃ ʒ		ç	x	χ ʁ	ħ ʕ	h
Lateral-frikativ											
Approximant							j				
Lateral-approximant				l							

Weitere Symbole: tʃ pharyngalisiert

w sth labial-velarer Approximant

Monophthonge	Palatal		Zentral	Velar
	ungerundet	gerundet		gerundet
Hoch geschlossen	i:	y:		u:
Offen	ɪ	ʏ		ʊ
Mittel geschlossen	e:	ø:	ə	o:
Offen	ɛ	œ		ɔ
Tief	a ɑ:			
Diphthonge	aɪ ɔɪ aʊ			

[ə] Reduktionsvokal (Bsp. <Lehrer>)

0 EINLEITUNG

In den letzten Jahren rückte der Spracherwerb des Kindes im Vorschulalter immer mehr in den Fokus der sprachwissenschaftlichen Forschung. Diese interessierte sich bisher dafür, wie der kindliche Spracherwerb verläuft. Das Hauptaugenmerk war dabei primär auf den monolingualen bzw. bilingualen Erstspracherwerb gerichtet. Eine Ausnahme stellt der sukzessive Spracherwerb dar bzw. der frühe Zweitspracherwerb, der sich zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr vollzieht (vgl. Meisel 2004 zit. nach Rothweiler 2006:145). Damit verknüpft ist die Frage nach dem Ablauf des sukzessiven Spracherwerbs zu einem Zeitpunkt, an dem der Erwerb der Muttersprache noch nicht abgeschlossen ist (Klein 1987, Tracy 2006)). Spracherwerbsforscher gehen nun der Frage nach, in wieweit sich der sukzessive Erwerb von monolinguaalem und bilingualem Erwerb unterscheidet. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zum Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. Während zum Zweitspracherwerb bei Kindern im Vorschulalter schon einige Untersuchungen vorliegen (u.a. Wegener 1998), sind die Studien zu jüngeren Kindern noch in den Anfängen (Thoma & Tracy 2006). Dabei wurden Kinder mit Migrationshintergrund untersucht, die erstmals mit Eintritt von Kindertagesstätten (Kitas) in Kontakt mit der deutschen Sprache kommen. Dies erfordert eine besondere Anstrengung seitens des Kindes, da zum Teil der Erwerb dessen Muttersprache noch nicht abgeschlossen und zugleich eine weitere Sprache zu erlernen ist. Gerade diese Kinder, die entweder überhaupt kein Wissen oder nur ein passives Wissen über die Zweitsprache haben, bilden eine gute Grundlage, um den Erwerbsvorgang genauer zu untersuchen. Eine lange vernachlässigte, aber bedeutsame Gruppe sind arabische Migrantenkinder. Eben auf diese Zielgruppe ist das Hauptaugenmerk der vorliegenden Arbeit gerichtet, indem sie im Hinblick auf ihren Erwerbsprozess des Deutschen hin untersucht und beschrieben werden. Die Untersuchungen beschränken sich allerdings nur auf den Grammatikerwerb, dem sich die Spracherwerbsforschung seit den 70er Jahren in starkem Maße zugewandt hat. Man begann zu erkunden, wie Kinder die unterschiedlichen Aspekte der Grammatik erwerben. Ein wesentliches Forschungsgebiet bildet die Syntax. Die Sprachforscher interessierten sich zunehmend dafür, wie sich Äußerungen der Kinder von einfachen

Lautketten zu Sätzen entwickelten und begannen, die frühen Phasen des Grammatikerwerbs anhand empirischer Daten zu dokumentieren.

Beschäftigt man sich mit Satzstrukturen, so ist es notwendig, die Wortstellung der einzelnen Konstituenten, die einen Satz ausmachen, mit einzubeziehen. Die Wortstellung bildet neben anderen formalen Markierungen (wie z.B. der Kasusmarkierung) eine Möglichkeit zur Realisierung einer semantischen Relation zwischen den einzelnen Konstituenten des Satzes. So wird dieselbe Bedeutung in unterschiedlichen Sprachen mit verschiedenen Mitteln realisiert. Um die semantische Relation *Handlungsträger-Handlung-Handlungsobjekt* auszudrücken, bedient sich z.B. das Deutsche sowohl der Kasusmarkierung als auch der Wortstellung Subjekt-Prädikat-Objekt. Deutsche Kinder sind demnach für Kasus und Wortstellung sensibilisiert. Sie müssen allerdings beide Realisierungsmöglichkeiten erwerben, was mehr Zeit in Anspruch nimmt als nur eine, wie beispielsweise bei türkischen Kindern, die es mit einer Sprache zu tun haben, die ein eindeutiges Flexionssystem¹ besitzt und in der eine grammatische Bedeutung konsistent durch ein bestimmtes betontes Morphem am Ende des Wortes markiert wird. Türkische Kinder müssen also „nur“ auf das Wortende achten und die Morpheme für die entsprechenden grammatischen Bedeutungen speichern. Diese Systematik ermöglicht türkischen Kindern einen „schnelleren“ Erwerb als z.B. deutschen, deren Aufgabe objektiv betrachtet schwieriger erscheint.

Einen Beleg dafür liefert eine Studie von Slobin und Bever (1982), in der das Verstehen einfacher Aussagesätze bei Kindern zwischen 2;0 und 4;4 in vier Sprachen (Englisch, Italienisch, Serbokroatisch und Türkisch) getestet wurde. In den Sätzen wurde die Stellung der Wörter systematisch verändert. Ziel des Testes war, inwieweit Kinder beim Verstehen der semantischen Relationen *Handlungsträger-Handlung-Handlungsobjekt* auf die Ordnung der Wörter oder auf die Flexion achten. Die Ergebnisse zeigen, dass die türkischen Kinder beim Verstehen der Sätze die besten waren. Dies wird so interpretiert, dass türkische Kinder von Anfang an über eine hohe Sensibilität gegenüber Flexionen verfügen. Bereits die jüngste Altersgruppe (2;0-4;0) verstand die Sätze zu 79% korrekt, serbokroatische Kinder hingegen verstanden erst mit 3;3-3;8 69% der Sätze richtig. Im Serbokroatischen markieren sowohl Flexionen als auch Wortstellung die getesteten semantischen Relationen. Wie im Deutschen gibt es manchmal keine Markierung des Subjekts

¹ Der Begriff „Flexion“ wird der Einfachheit halber beibehalten. Streng genommen ist Türkisch keine flektierende Sprache, sondern eine agglutinierende.

bzw. des Objekts durch Flexion (Nominativ und Akkusativ werden im Deutschen nur in der maskulinen Form markiert). In diesem Fall signalisiert die Wortstellung, was Subjekt und was Objekt ist. Serbokroatisch sprechende Kinder müssen demnach sowohl Flexions- als auch Wortstellungsregeln lernen. Ähnliche Schwierigkeiten bieten die deutschen Kasusmarkierungen. Spracherwerbsforscher wie Clahsen (1984) und Mills (1985) stellten fest, dass es bei deutschsprachigen Kindern lange dauert, Mills (1985) zufolge bis ca. 3;6 Jahre, bis das Kasussystem verlässlich beherrscht wird. Übergeneralisierung des Dativs auf akkusativfordernde Kontexte sind dabei die häufigsten Fehler. Beim Erwerb scheint das deutsche Kasussystem komplizierter zu sein als z.B. die Verbstellung, die schneller und zum Teil fehlerlos erworben wird (vgl. Erwerb der Verbstellung in NS Kap. III 2.3.2). Wesentlich ist das Ergebnis, dass Kinder mit einer Sprache, in der die grammatischen Bedeutungen klar und eindeutig morphologisch markiert sind, weniger Schwierigkeiten haben.

Was arabische Kinder angeht, so haben sie es mit einer Sprache zu tun, die eine relativ freie Wortstellung kennt und in der – in ihren modernen Varietäten – keine Kasusmorphologie mehr vorhanden ist. So kann das Subjekt vor oder nach dem Verb stehen. Die pronominalen Subjekte werden am Verb durch inkorporierte, meist suffigierte Personalpronomen markiert:

ǧahab-tu
ging- ich
'ich ging'

Die Subjektposition bleibt jedoch offen, wenn sie durch ein ihr folgendes Substantiv, ein Demonstrativ- oder Indefinitpronomen eingenommen wird:

ǧahaba tʔa:lɪbun
ging (ein) Student
'Ein Student ging'

Wenn der Handlungsträger aber ein definites Substantiv oder ein Personalpronomen ist, nimmt er die präverbale Position ein:

al-tʔa:lɪbu jadruṣu al-tʔibba
der-Student studiert die Medizin
'Der Student studiert Medizin'

Diese Reihenfolgen gelten sowohl für die geschriebene als auch für die gesprochene Sprache. Daher sind die semantischen Relationen *Handlungsträger-Handlung-*

Handlungsobjekt und *Handlung-Handlungsträger-Handlungsobjekt* gleichzeitig zu finden. Beide Reihenfolgen gelten als unmarkiert. Demzufolge muss sich ein arabisches Kind die Kontexte einprägen, in denen jeweils eine bestimmte Form gebraucht wird. Seine verfolgten Lernstrategien sind somit anderes als jene eines deutschen oder türkischen Kindes.

Interessant ist, wie arabische Kinder mit diesem Problem umgehen, wenn sie im frühem Alter von 3 Jahren beginnen, Deutsch zu lernen. Studien zu diesem Thema wurden bislang kaum unternommen. Die wenigen, die es gibt, beschäftigen sich mit dem bilingualen Erstspracherwerb oder mit dem Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. Daher soll die vorliegende Arbeit diesen Problembereich erschließen und einen Überblick über den frühen Zweitspracherwerb (L2-Erwerb) bei arabischen Kleinkindern vermitteln.

Es wird in diesem Rahmen also versucht, die verschiedenen Erwerbsstufen der Verbstellung und der Verbmorphologie herauszuarbeiten, um die Prinzipien des frühen Zweitspracherwerbs bei arabischen Kindern herauszufinden. Zudem gibt es zu klären, ob der Erwerb der Verbstellung erst dann vollzogen wird, wenn die Verbmorphologie bezüglich der Finitheit und der Subjekt-Verb-Kongruenz vom Kind zielsprachlich produziert wird oder bereits schon früher. Insgesamt stellt sich die Frage nach einem möglichen Zusammenhang oder gar einer Abhängigkeitsrelation zwischen dem Verbstellungserwerb und dem Erwerb der verbalen Finitheit. Diese Abhängigkeitsrelation wurde beim L1-Erwerb des Deutschen festgestellt. Clahsen (1982,1986) konstatierte, dass erst wenn deutsche Kinder über alle Verbalflexive verfügten, keine Fehler mehr in der Verbzweitstellung (V2) gemacht wurden. Haberzettl (2005) aber fand heraus, dass der Erwerb der V2-Stellung parallel zu dem der verbalen Finitheit verläuft. Demnach ist der Erwerb beider Aspekte unabhängig voneinander zu betrachten. Es stellt sich die Frage, inwieweit beide Aspekte bei arabischen Kindern miteinander verbunden sind.

Unter der generellen Annahme, dass der frühe Zweitspracherwerb ähnlich verläuft wie der Erstspracherwerb (L1) der betreffenden Sprache wird die Verbstellung und die Verbalmorphologie sowohl im Deutschen als auch im Arabischen vorgestellt und besprochen. Zunächst erweist es sich als notwendig, einen Überblick über die Satzstruktur der hier behandelten Sprachen zu geben. Danach wird der Erwerb beider Aspekte im Deutschen als Erstsprache näher bestimmt. Zumal es sich in der

vorliegenden Arbeit um eine Zweiterwerbsstudie handelt, ist es sinnvoll und statthaft, für die Zwecke dieser Untersuchung bereits vorliegende Befunde zum späten Deutscherwerb heranzuziehen. Deshalb wird auch hier der L2-Erwerb bei Erwachsenen und bei Kindern anderer Sprachen berücksichtigt.

Nachdem dann in theoretischen Teil ein Überblick über beide Sprachen gegeben wurde, werden die Ergebnisse meiner eigens durchgeführten empirischen Untersuchung präsentiert, anhand der die Prinzipien herausgearbeitet werden, die den Erwerb der Verbstellung und die mit ihr verbundene Finitheit steuern.

I Die deutsche Verbstellung und Verbmorphologie aus typologischer Sicht

Dieser erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Typologie des Deutschen bezüglich der Wortstellung und der Verbmorphologie. Daher ist es angebracht, auf den Begriff der „Typologie“ näher einzugehen.

Ineichen (1995:1031) hat „Typologie“ wie folgt erklärt:

„Unter „Typologie“ versteht man in der Wissenschaft die Ordnung eines Forschungsbereiches nach Typen. Unter einem „Typus“ versteht man in diesem Zusammenhang eine mehreren Elementen gemeinsame Merkmalskonstellation, die aus den empirischen Daten konstruiert wird. Eine Typologie erklärt diese Merkmalskonstellationen noch nicht, sie beschreibt sie nur.“

Demnach klassifiziert man Sprachen nach bestimmten Merkmalen, die den Sprachen selbst eigen sind. Diese Merkmale sind linguistischen Charakters, wie etwa das Lautinventar oder die morphologischen Mittel, die bestimmten grammatischen Funktionen dienen. Solche Merkmale werden in den verschiedenen Sprachen einzeln untersucht, um dann sprachübergreifende Muster festzustellen, die die unterschiedlichen Sprachtypen ausmachen.

1 Das deutsche Verbalsystem im Rahmen der morphologischen Typologie

Die klassische Typologie erhob die morphologische Struktur der Wörter zum Kriterium für die Festlegung der verschiedenen Sprachtypen. In dieser Tradition unterscheidet Skalička (1979) fünf morphologische Sprachtypen, nämlich den isolierenden, agglutinierenden, flektierenden, introflexiven und polysynthetischen Typ. Analysiert man das Deutsche, so stellt man fest, dass es Merkmale der verschiedenen Typen umfasst, was eine klare Zuordnung zu einem bestimmten Typ erschwert. Daher geht man davon aus, dass das Deutsche ein „Mischtyp“ ist, d.h. Merkmale aller Typen enthält. Sowohl Wurzel (1996) als auch Skalička (1979) haben das Flexionssystem und die Tempusbildung des Deutschen untersucht, wobei die typologische Klassifizierung von Skalička (1979) zugrundegelegt wurde. Die einzelnen Erscheinungen der deutschen Morphologie bilden Eigenschaften der unterschiedlichen typologischen Typen, welche nun angeführt werden.

In Anbetracht der Tatsache, dass im Deutschen nach finitem und infinitem Verb differenziert wird, weist das Deutsche ein wichtiges Merkmal des fusionierenden

Diese Anhäufung mehrerer Funktionen an einer Form sehen sowohl Wurzel (1996) als auch Skalička (1979) als ein Merkmal fusionierender Sprachen.

Die Konjugation ist jedoch nicht einheitlich, das heißt, es gibt einige Verben, die unregelmäßig flektiert werden, indem sie eine Stammvokaländerung erfahren. Ein klares Beispiel für den introflexiven Typ stellt die innere Vokaländerung in manchen deutschen Verben dar: *tragen* - *trug*.

Aus dem Dargelegten folgt, dass es schwierig ist, das Deutsche einem bestimmten Typ zuzuordnen, schließlich funktioniert die Verbalflexion in Kombination mehrerer Mittel, die den Merkmalen der unterschiedlichen Sprachtypen entsprechen. Es ist daher sinnvoll von einem „Mischtyp“ zu reden, der Charakteristika aller Typen in sich vereint.

Zieht man diese Eigenschaft bei der Erwerbsaufgabe in Betracht, ist anzunehmen, dass die Besonderheit des deutschen Verbs eine potentielle Schwierigkeit darstellt. Das liegt daran, dass es sich bei den zusammengesetzten Tempora und Modi um einen komplexen Verbalteil handelt, was den Erwerb aufgrund dieser Distanzstellung noch zusätzlich erschwert. Dies gilt auch für die Verben, die einen trennbaren Erstteil aufweisen und sich morphologisch nicht ändern, syntaktisch aber in einer Distanzstellung stehen. Der Lernende muss sich die Kontexte der Trennbarkeit und die Stellung beider Verbalteile jeweils gesondert einprägen. Außerdem stellen die deutschen Verben eine Besonderheit bei der Konjugation dar. Es wird zwischen starken und schwachen Verben unterschieden. In den starken ändert sich der Stammvokal, was bedeutet, dass man dem Erwerb dieser Verben größere Aufmerksamkeit schenkt, da man bisher eher auf die Unterscheidung nach finiten und infiniten Verbformen achtete. Auf diese Besonderheiten wird im Rahmen einer empirischen Studie eingegangen und in der vorliegenden Arbeit erläutert.

2 Die deutsche Wortstellung im Rahmen der syntaktischen Typologie

Die Geschichte der modernen syntaktischen Typologie beginnt mit Greenbergs Forschung zur Wortstellung *Universals of language* (1963) bzw. seinem Aufsatz „Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements“, in dem er 45 Universalien darstellte, die weitgehend Implikationen besitzen.

Greenberg hat die Wortstellung 30 verschiedener Sprachen untersucht, deren Ergebnisse er dann auf 132 Sprachen übertrug.

Der Begriff „Wortstellung“ ist allerdings irreführend. Die Bezeichnung kann sowohl die Reihenfolge der Wörter innerhalb eines Nominal-, Verbal-, oder Präpositionalkomplexes, als auch die Stellung funktionaler Einheiten (Subjekt, Prädikat, Objekt u.a.) im Satz, also die Satzgliedstellung, bedeuten (vgl. Bassola 1992:134). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Wortstellung im Sinne von Satzgliedstellung.

Die meisten greenbergschen Universalien referieren auf die Grundwortstellung von Subjekt (S), Objekt (O) und Verb (V). Diese Konstituenten können auf sechs Arten angeordnet werden: SOV, SVO, VSO, VOS, OVS und OSV. Die Zuordnung zu einem Typ erfolgt über die Festlegung einer Grundwortstellung (basic word order), die auf bestimmten Kriterien basiert, wie z.B. Häufigkeit und Markiertheit.

Wenn man allerdings die Sprachen der Welt vergleicht, so stellt man fest, dass die drei ersten Anordnungsarten SOV, SVO und VSO in den meisten Sprachen vorkommen. Tatsächlich ist diesen Reihenfolgen gemeinsam, dass das S dem O stets vorangeht. Die Anzahl der Sprachen, in denen das O dem S vorangeht, beträgt laut Tomlin (1986) (zit. nach Srömsdörfer & Vennemann 1993:1039) nur 5%, darunter u.a. das Malagassische (VOS), Hixkaryana (OVS) und Haida (OSV).

2.1 Verbstellung im Deutschen

Bei genauerer Untersuchung erkennt man allerdings, dass die syntaktischen Verhältnisse nicht so konsistent sind, wie es Greenbergs Universalien suggerieren. So zeigen viele Sprachen Variationen, wie z.B. das Deutsche, das bezüglich der Stellung der Hauptkonstituenten verschiedene Stellungsmuster erkennen lässt:

- (4) SVO: Der Junge trägt eine Mütze.
- OVS: Einen Kamm braucht jeder.
- VSO: Holt Karl Milch?
- XSOV: (Sie weiß), dass du das Buch genommen hast.

Sätze mit der Wortstellung VSO sind in der deutschen Grammatik als *Stirnsatz* (Duden 1995) oder *Stellungstyp 1* (Helbig/Buscha 1999) oder auch *Verberstsatz* (Eisenberg 2004) bekannt. Den Satztyp mit der Stellung SVO nennt man *Kernsatz*, *Stellungstyp 2* oder *Verbzweitsatz*. XSOV wird schließlich von den genannten

Grammatiken entweder als *Spannsatz* oder als *Stellungstyp 3* oder auch *Verbletztsatz* bezeichnet. Letztere Position nimmt das finite Verb typischerweise in eingeleiteten Nebensätzen ein. Demnach bildet die Stellung des finiten Verbs ein grundlegendes Unterscheidungsmerkmal zwischen Haupt- und Nebensatz.

Entscheidend für diese Differenzierung ist die Stellung des Verbs bzw. genauer gesagt die des *Verbums finitums* (V_{fin}), das die Basis des topologischen Satzbaus bildet. Die Bezeichnung *finitum* impliziert einen weiteren Begriff, den des *infinitums*. In groben Zügen kann man beide Begriffe wie folgt definieren:

Der finite Teil des Prädikats stellt eine Aussage bzw. Tätigkeit (vgl. Bußmann (1990:828)) her und verankert sie in Zeit und Modus, d.h. in entweder einer realen oder irrealen Welt. Mit anderen Worten stellt Finitheit einen Referenzrahmen her, der eine zeitliche und eine modale Festlegung enthält. Der finite Teil des Prädikats kann außerdem die lexikalische Information tragen. Dies ist vor allem der Fall, wenn das Verb synthetisch gebildet wird. Im Deutschen ist die Finitheit eng an die Konjugation gekoppelt, sodass ein konjugiertes Verb als finit gilt.

Der infinite Teil des Prädikats stellt den lexikalischen Gehalt eines Verbs dar, da es die Grundbedeutung trägt. Im Deutschen bilden der Infinitiv wie auch die Partizipien den infiniten Teil des Prädikats.

Die Unterscheidung nach finitem und infinitem Teil des Prädikats verdeutlicht außerdem, dass das Prädikat im Deutschen mehrgliedrig sein kann. Finitum und Infinitum stehen typischerweise nicht nebeneinander, sondern nehmen im Verberst- und Verbzweitsatz eine maximale Distanzstellung ein. Dies sei an folgenden Beispielen nach (Tracy 2002:7) verdeutlicht:

- (5) Gestern hat Peter die Tür aufgemacht.
Konnte Peter die Tür gestern nicht aufmachen?

Durch die Trennung der beiden Prädikatsteile entsteht die sogenannte *Satzklammer*. Typologisch stellt die Satzklammer eine analytische Form zur Differenzierung zwischen finiten und infiniten Verbalteilen dar. Das heißt, dass die syntaktischen Beziehungen zwischen finiten und infiniten Formen nicht nur durch morphologische Mittel, sondern auch durch Wortstellung, hier Distanzstellung, ausgedrückt werden. Die Satzklammer ist zudem eine Form der Agglutination, in der durch die Wortstellung Finitheit signalisiert wird: linke Klammer für finite Elemente, rechte für infinite (im HS). Die Tatsache, dass die Verbalteile im Deutschen nicht

nebeneinander stehen und jeder Teil eine bestimmte Funktion hat, weist auf den agglutinierenden Aspekt hin: eine Form, eine Funktion.

Die Satzklammer segmentiert den deutschen Satz in Felder, die sich mit Hilfe folgender Tabelle (Tracy 2002:7) erfassen lassen:

		↓	SATZKLAMMER	↓
	Vorfeld	V2	Mittelfeld	VE
a.	Peter	machte	Die Tür gestern nicht	auf.
b.	Die Tür	machte	Peter gestern nicht	auf.
c.	Gestern	hat	Peter die Tür nicht	aufgemacht.
d.	Was	konnte	Peter gestern nicht	aufmachen?
e.		Konnte	Peter die Tür gestern nicht	aufmachen?
		↓ Konjunktion/ Relativpronomen		↓
f.	...	dass	Peter die Tür gestern nicht	aufmachte.
g.	...	wer	Die Tür gestern nicht	aufgemacht hat.

Tabelle 1: Satzgliedstellung im Deutschen

Diese Tabelle stellt die wichtigsten Felder im deutschen Satz dar. Das Nachfeld wurde hier nicht berücksichtigt, zumal dort eine große Anzahl von Präpositionalangaben stehen kann. Komplementsätze gehören ins Nachfeld, wie das Beispiel von Eisenberg (2004:399) verdeutlicht:

(6) Wir haben ihn gefragt, ob er mitmacht.

Aus Tabelle 1 können ebenfalls die wichtigsten Stellungsmuster des deutschen Hauptsatzes (HS) (vgl. hierzu die Sätze a-e), wie auch die des Nebensatzes (NS) (vgl. Sätze f und g) ersehen werden.

Bemerkenswert ist die Variationsbreite der Stellung der verschiedenen Komponenten des HS. So kann z.B. das S sowohl im Vorfeld als auch im Mittelfeld stehen (vgl. Sätze a und b-e). Auch das O nimmt entweder die Vorfeld- oder die Mittelfeldposition ein (siehe dazu die Sätze b und a, c-e). Das gleiche gilt auch für das Adverb.

Mit V ist das Finitum gemeint, woraus die unterschiedlichen Stellungsmuster Greenbergs SVO und OVS² folgen.

Für das Deutsche greifen diese Muster zu kurz, zumal der deutsche Verbalkomplex eine maximale Distanzstellung einnehmen kann. Da beide Verbalteile das Mittelfeld umrahmen, wären die Formen S-Vfin-O-Vinf bzw. O-Vfin-S-Vinf präziser. In einem NS ändert sich die Position des finiten Verbs, d.h. es steht am Ende (VE). Ein NS weist also das Muster X-S-O-Vinf-Vfin auf, wobei X für eine Konjunktion oder ein Relativpronomen steht.

Somit stellt sich also die Frage nach der „basic word order“. Welche der oben genannten Konstituentenstellungen kann oder soll als grundlegend betrachtet werden kann und was kann von ihr abgeleitet werden?

3.2 Grundwortstellung im Deutschen

Bedient man sich der greenbergschen Kriterien zur Festlegung der Grundwortstellung (*Häufigkeit* und *Markiertheit*) und betrachtet man die Stellung des finiten Verbs im Deutschen als Ausgangspunkt für die deutsche Wortstellung generell, so gilt die V2-Position im nicht kontrastiven Aussagesatz als Grundwortstellung. Sie kommt in vielen Kontexten vor und bildet die Form, in der Antworten gegeben werden. Das Vfin spielt außerdem für die Unterteilung des HS in drei Stellungsfelder eine entscheidende Rolle: Ausgehend vom Vfin wird der Satz in Vor-, Mittel- und Nachfeld gegliedert. Im NS steht das Vfin aber in VE, weswegen sich die Frage stellt, ob nun die V2 oder VE als grundlegend für die Wortstellung gelten soll. Um diese Frage zu beantworten, soll ein weiteres Kriterium herangezogen werden: die *Dominanz*. Damit ist gemeint, dass ein Satzgefüge ein anderes dominiert, indem das zweite von ersten anhängig ist.

Bezieht man dies auf die Satztypen HS und NS, so ist eindeutig, dass NS von HS abgeleitet ist, in dem Sinne, dass der NS ein Bestandteil des HS ist, der nur ein Minimum an „kommunikativer Gliederung“ aufweist, und nur „eine Teilfunktion in einem größeren Zusammenhang der kommunikativen Minimaleinheit“ ausübt. Damit

² Um Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten, werden primär die Kategorien S und O betrachtet.

ist der HS, bzw. „Vollsatz“, wie ihn die IDS-Grammatik nennt, gemeint (vgl. dazu IDS Bd. 2 1997:1506):

(7) Karl schläft, weil er müde ist.

Karl schläft kann alleine stehen und ist von *weil er müde ist* unabhängig, der zweite Teil dieses Satzes kann jedoch nicht für sich stehen und ist somit vom ersten abhängig.

Aus Obigem lässt sich schließen, dass Hauptsätze dominanter als Nebensätze sind. Deswegen gilt die V2-Stellung des V_{fin} in den HS als unmarkiert, während die VE in den NS aus eben dieser Grundstellung abgeleitet sind.

Nachdem die unterschiedlichen Kriterien zur Festlegung der Grundwortstellung dargestellt wurden, wird die V2-Stellung als Grundwortstellung betrachtet, von der die übrigen Stellungen wiederum als abgeleitet gelten.

Es wurde hier absichtlich kein Schema formuliert, da die Besetzung des Vorfelds und des Mittelfelds nicht durch die Position von S oder O zwingend festgelegt wird. Es ist zwar die unmarkierte Reihenfolge, die der „natürlichen“ Abfolge entstammt (Handlungsträger-Handlung-Handlungsobjekt), jedoch findet man zudem auch sehr häufig eine Zeit- oder Ortsangabe im Vorfeld. In diesem Fall rückt das S hinter dem V_{fin}. Jedoch gilt auch in diesem Fall, dass SO die unmarkierte Stellung ist. Tatsächlich fordern einige Verben mehr als nur ein O, daher wird der Bereich der Objekte weiter in direkte, indirekte, Präpositionalobjekte usw. unterteilt. In diesem Zusammenhang müssen Greenbergs Parameter verfeinert werden, indem die Hierarchien innerhalb desselben Bereichs berücksichtigt werden. Dabei werden einzelne grammatische Kategorien wie Numerus, Belebtheit und Definitheit in Erwägung gezogen. Gemeinsam mit informationsstrukturellen Faktoren wirken diese Kategorien auf die Stellung der jeweiligen sprachlichen Formen. Greenberg geht in seinen Universalien nicht auf die Faktoren ein, die die unmarkierte Stellung charakterisieren. Er erklärt zwar die Unmarkiertheit bzw. welche Reihenfolge als markiert gilt, erwähnt die oben genannten grammatischen Kategorien aber nicht. Besonders relevant werden diese Kategorien, wenn mehr als ein Element derselben Konstituente innerhalb eines Satzes vorkommt. Dies ist z.B. bei direktem und indirektem Objekt der Fall.

Demnach gelten bestimmte Stellungen in bestimmten Kontexten als unmarkiert. Wenn man die Frage: *Wem gibst du das Buch?* stellt, ist die Antwort mit folgender Reihenfolge: *Meinem Vater gebe ich das Buch* angemessener als *Ich gebe meinem Vater das Buch*. Beide Wortstellungen sind im jeweiligen Kontext unmarkiert. Diese Variation der Stellung der Satzglieder führt zur Annahme, die deutsche Sprache besäße eine freie Wortstellung (vgl. Dietrich 1994:34). Man fragt sich deshalb, welche Faktoren die Wortstellung im Deutschen regeln.

3.4 Was determiniert Wortstellungsvariationen?

Während die Stellung des Verbs maßgeblich durch die Syntax festgelegt ist, unterliegt die Stellung anderer Konstituenten eher der Pragmatik. Faktoren wie Gegebenheit, Neuheit, Topikalität, Fokus u.a. regeln die Verschiebungsmöglichkeiten der Satzglieder. Besonders betroffen sind hier S, V, O und Adv.

3.3.1 Morphosyntaktische Faktoren

Dadurch dass das deutsche Prädikat mehrgliedrig ist und der finite und infinite Teil typischerweise nicht nebeneinander stehen, entsteht die „Satzklammer“, die den Satz in mehrere topologische Felder teilt: Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld.

Das *Vorfeld* besteht in der Regel aus nur einer Konstituente. Die Besetzung des Vorfelds ist syntaktisch festgelegt, d.h., dass nicht alle Satzglieder vorfeldfähig sind. Die prominentesten Glieder sind Subjekt: *Zwei Polizisten sind inzwischen am Unfallort eingetroffen*, und Adverbialbestimmungen: *Am Unfallort sind inzwischen zwei Polizisten eingetroffen*. Sowie eingeschränkt vorfeldfähig sind Einheiten wie die Anapher „es“, die zwar als Subjekt im Vorfeld stehen können, nicht aber als Akkusativobjekt: *Es liegt auf der Kommode* vs. **Es habe ich auf der Kommode gelegt*.

Das *Mittelfeld* ist der Satzabschnitt zwischen den beiden äußeren Satzklammerteilen; es enthält die meisten Stellungseinheiten, deren Anzahl nicht feldspezifisch begrenzt ist. Die Besetzung des Mittelfelds wird in der einschlägigen Literatur kontrovers diskutiert: Engel (1991) zufolge sind Ergänzungen mit reinem Kasus folgendermaßen anzuordnen: *Subjekt-Dativobjekt-Akkusativobjekt-*

Genitivobjekt. Ihrer Art nach ordnen sich die Elemente wie folgt: *Pronomina-definite-indefinite Satzglieder*. Eine Abweichung von dieser Grundstellung zeigt sich beim Subjekt, das stets ganz links steht, selbst wenn es nicht pronominal ist. Außerdem geht ein pronominales Akkusativobjekt einem pronominalen Dativobjekt voran.

Die *Grammatik der deutschen Sprache* des Instituts für deutsche Sprache (bekannt als IDS-Grammatik) hat die Problematik der Reihenfolge der Elemente innerhalb des Mittelfelds sowie die steuernden Faktoren ausführlich diskutiert. Bevor auf diesen Punkt eingegangen wird, muss noch erwähnt werden, dass die IDS-Grammatik die Satzglieder in *Komplemente* und *Supplemente* teilte. Die Komplemente werden wiederum in Term- (K+TRM) und nicht-Termkomplemente (K-TRM) unterteilt. Mit *K+TRM* sind Subjekt und Objekt, mit *K-TRM* sind Prädikative, Lokativ-Ergänzungen und Verbgefüge gemeint. Unter *Supplementen* versteht man Adverbien, Adverbiale und Partikel.

Syntaktisch stehen (kasusbestimmte) Termkomponente in der Reihenfolge: $K_{\text{sub}} > K_{\text{akk}} > K_{\text{dat/gen}}$: *Ich bringe [sie] AKK [Ihnen] DAT auf jeden Fall wieder.*

Folgt man diesem Schema, so wäre der folgende Satz theoretisch zielsprachlich korrekt, was allerdings nicht der Fall ist: **Ich schenke das Buch dir*. In diesem Fall unterliegt die zielsprachliche Stellung anderen Prinzipien, die die IDS-Grammatik wie folgt formuliert: „In unmarkierter Mittelfeldfolge stehen Termkomplemente mit nicht-nominaler Realisierung (und entsprechenden sekundären Einheiten) vor nominalen Termkomplementen: $K_{\text{-nom}} > K_{\text{+nom}}$ “: *Blitzschnell schlug [ihm]-nom [der Beamte]+nom [die Pistole]+nom aus der Hand*. Außerdem ist *dir* einsilbig und deswegen morphologisch kürzer als *das Buch*. In solchen Fällen stehen die längeren Glieder nach kürzeren (vgl. Eisenberg 2004:404). Die Schwerehierarchie ist verarbeitungstechnisch funktional bedingt, da das Kurzzeitgedächtnis mehr Bestandteile einer Äußerung speichern kann, wenn ihm zuerst die kürzeren geboten werden (vgl. Eisenberg 2004:411).

Satzteile und längere Satzglieder tendieren zur *Ausklammerung*, wie die Stellung im *Nachfeld* auch genannt wird. Ausgenommen von der Nachfeldstellung sind Pronomina und Subjekte. Syntaktische Kriterien entscheiden, welche Elemente nachfeldfähig sind und welche nicht. Dabei werden Komplementsätze, sofern sie nicht im Vorfeld stehen, immer ausgeklammert: *Ich habe ja gleich gewusst, dass das nicht gut gehen kann.*

3.3.2 Semantische Faktoren

Auf Satzebene wird diejenige Abfolge als grundlegend betrachtet, die „*im stilistisch neutralen, indikativen Hauptsatz mit definitivem Subjekt und Objekt sowie einem Handlungsverb gebraucht wird*“ (vgl. Siewierska 1988:8, zit. nach Kaltenbacher 1995:182). Die gebräuchlichste Reihenfolge entspricht dem Muster SVO. Daher gilt sie als die grammatisch unmarkierte und findet ihre Erklärung in der Semantik: *Handlungsträger-Handlung-Handlungsobjekt*. Demnach steht S vor O. Diese Reihung wird auch dann beibehalten, wenn S und O im Mittelfeld auftreten. Selbst bei der Anordnung mehrerer Objekte gibt es obligatorische Stellungen, die nicht nur von der Syntax bestimmt, sondern auch von semantischen Prinzipien geregelt werden. Generell gilt, dass definites vor nicht-definitem Satzglied steht: *Ich schenke dem Kind ein Buch* ist im Vergleich zu **Ich schenke ein Buch dem Kind* unmarkiert. Außerdem steht ein belebtes Element vor einem unbelebten: *Er gab dem Bettler Geld*.

Die Satzgliedstellung im oben genannten Beispiel *Ich schenke dir das Buch* erfolgt durch die Interaktion morphosyntaktischer und semantischer Prinzipien, wobei sie sich auf unterschiedliche starke Weise durchsetzen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn ein Satzglied gleich mehrere Eigenschaften besitzt.

Gemeinsam bestimmen die morphosyntaktischen und die semantischen Prinzipien feste Positionen oder Abfolgen für die einzelnen Glieder. Sie gelten als Regel, Abweichungen bewirken Nichtgrammatizität. Zugleich gibt es aber auch Präferenzen oder Tendenzen, die gewisse Permutationen ermöglichen, ohne dass sie als ungrammatisch gewertet werden. Diese sind vorwiegend von *informationsstrukturellen Prinzipien* gesteuert (vgl. Schaner-Wolles 1989, Dietrich 1994, IDS 1997).

3.3.3 Informationsstrukturelle Faktoren

Unter pragmatisch-kommunikativem Aspekt bezeichnet das S meistens die Topik des Satzes. Dabei ist die bevorzugte morphologische Markierung der Nominativ. Es liegt daher nicht fern zu sagen, dass die Initialposition die unmarkierte Form des S ist. Anschließend folgt das V_{fin}, dessen Position im deutschen Aussagesatz syntaktisch festgelegt ist. Das Objekt nimmt im unmarkierten Falle die postverbale

Position ein. Semantisch charakterisiert das O den Sachverhalt oder die Person, auf die sich die Handlung bezieht. Die unmarkierte Position ist demnach nach dem S oder dem V_{fin} zu suchen.

Was die Begriffe *Topik* und *Fokus* angeht, so sollen sie zunächst begrifflich präzisiert werden, bevor auf die markierten Stellungen eingegangen wird. Die beiden Termini sorgen in der Forschung für einige Begriffsverwirrungen. Das liegt daran, dass sie beim Gebrauch nicht eindeutig voneinander getrennt werden und häufig als Bedeutungsvarianten von Begriffen wie *Thema* oder *Rhema* aufgefasst werden.

Man unterscheidet grundsätzlich zwischen Text- und Satzebene, auf Textebene differenziert man wiederum zwischen *Thema* und *Rhema*. *Thema* bezieht sich auf die bekannte, erhaltene Information, die auf verschiedene Art und Weise (durch Anapher, Inferenz und Kontext) eingeführt wurde und entsprechend als Hintergrundinformation zu werten ist. *Rhema* liefert neue bzw. Vordergrundinformation, die das Thema aufgreift³.

Auf Satzebene unterscheidet man zwischen *Topik* und *Fokus*. *Topik* sind „*diejenigen Elemente, die die Menge von Kandidaten, aus der einer zu spezifizieren ist, festlegen*“ (von Stutterheim 1997:36). Fokus ist dann „*die Spezifikation selbst*“. In der Satzstruktur hat die Topik die Tendenz, am Anfang zu stehen, die Spezifikation hingegen am Ende folgt. Es kommt dann zur TOPIK vor FOKUS-Stellung. Dietrich (1994:41) formulierte einige Regeln, die die Grundstellung mitbestimmen, darunter eben diese (TOPIK vor FOKUS).

Dem Sprecher steht es allerdings frei, die fokussierten *vor* die topikalisierten Satzglieder zu stellen, was jedoch der normativen Stellung TOPIK vor FOKUS nicht entspricht. Folgendes Beispiel (Kaltenbacher 1995:182) illustriert diesen Fall:

- (8) a. Er ärgerte sich oft über das Wetter. (TOPIK vor FOKUS)
 b. Über das Wetter ärgerte er sich oft. (FOKUS vor TOPIK)

Im Beispielsatz (b) wird das Objekt durch Vorziehen hervorgehoben, was zur Reihenfolge OVS führt, welche als markiert gilt, da sie nur unter bestimmten Bedingungen möglich ist und größeren Restriktionen unterliegt als die unmarkierte Reihenfolge. Sie wird nur in determinierten Kontexten gebraucht und dient der Betonung bzw. Hervorhebung des Objektes, hier z.B. worüber man sich ärgert. *Das*

³ Näheres zur Thema-Rhema-/ Topik-Fokus-Gliederung findet man bei von Stutterheim (1997), Klein & Perdue (1996) und Lötscher (1987).

Wetter ist eine Möglichkeit unter vielen, worüber *er* sich ärgern kann. Diese vielen verschiedenen Alternativen werden durch *das Wetter* eingegrenzt und spezifiziert, also fokussiert. Um diese Spezifikation deutlich zu machen, strukturiert man die Aussage in FOKUS- vor-TOPIK-Reihenfolge, die im Gegensatz zu (a) stilistisch nicht neutral und deswegen markiert ist. Mit anderen Worten wurde das Objekt in (b) in den Vordergrund der Äußerung gestellt.

Man könnte sich fragen, ob es möglich wäre, das Verb in die erste Position zu stellen, um die Tatsache, dass es sich um *sich ärgern* handelt, hervorzuheben. In diesem Fall würde der Satz wie folgt aussehen:

(9) * Ärgerte er sich oft über das Wetter.

Dieser Satz ist als Aussagesatz ungrammatisch. Mit der entsprechenden Intonation wäre diese Wortstellung jedoch typisch für einen Fragesatz. Die Syntax erlaubt im Aussage Hauptsatz nur eine Stellung, nämlich V2. da im Vorfeld im deutschen Aussagesatz kein Vfin stehen kann. Neben der Syntax sind vielmehr textstrukturelle Faktoren für die Wahl eines bestimmten Satzgliedes ausschlaggebend. Demnach ist das Vorfeld die beste Position für die Einheit, *„mit der auf bereits bekanntes, gemeinsames Wissen verwiesen wird. Entsprechend erscheinen im Vorfeld [...] typischerweise anaphorische und deiktische Ausdrücke, die vielfach zugleich auf das Thema verweisen.“* (IDS 1997:1640). Dies impliziert, dass die Vorfeldposition für die Hintergrund-Informationen bestimmt ist. Die Themaposition korreliert typischerweise mit der funktionalen Eigenschaft „nominal“ wie etwa Eigennamen, Anapher, usw.:

(10) Frau von Tümmeler war gesellig von Anlage. Sie liebte es, auszugehen und in den ihr gesteckten Grenzen ein Haus zu machen. Ihre schlichte und heitere Gemütsart (...) erwarben ihr allgemeine Zuneigung. (IDS 1997:1642)

Thematizität ist allerdings nicht an eine Subjektfunktion gekoppelt. So geben z.B. Adverbiale den situativen, argumentativen oder interaktiven Rahmen an, in den der zu thematisierende Sachverhalt einzuordnen ist (vgl. IDS 1997:1643):

(11) 1936 promovierte er in München als Schüler von E. Buschor.

Das Vorfeld kann durchaus auch rhematische Elemente beinhalten. Dies ist beispielsweise in Ergänzungsfragen der Fall. Der rhematische Bereich, der im Fragesatz im Vorfeld steht, bildet das Element, das die „Wissenslücke“ beim Sprecher bildet. Im Antwortsatz wird dieser dann ausgefüllt, wobei er ebenfalls im Vorfeld stehen kann:

- (12) Wer hat das Licht brennen lassen?
Du warst das selbst.

Im unmarkierten Fall wird aber der Reihenfolge *Thema>>Rhema* gefolgt, weshalb folgende Antwort üblicher ist:

- (13) Das warst du selbst.

Dies impliziert, dass die Besetzung des Vorfelds mit dem Rhema nur unter bestimmten Bedingungen möglich ist, so etwa, wenn eine Einheit besonders hervorgehoben werden soll.

So gilt auch im Mittelfeld im unmarkierten Fall, dass die gewichtigeren Vordergrundeinheiten mit dem Informationsschwerpunkt auf die weniger gewichtigen Hintergrundeinheiten folgen: *Hintergrundinformation>>Vordergrundinformation* (IDS 1997: 1559).

Diese Gliederung entspricht der traditionellen Folge *Thema>>Rhema*. So rücken die Pronomen, die in der Regel thematisch verwendet werden und somit zum Hintergrund gehören, an den Mittelfeldanfang. Die besonders relevante Information steht demnach im rechten Mittelfeldrand. Die mittleren Einheiten hingegen sind eher stellungsvariabel, sie können sowohl als Hintergrund- als auch als Vordergrundelemente gebraucht werden. Jedoch lassen sich einige Präferenzen feststellen, die anhand folgender Beispiele erläutert werden:

- (14) Er leiht seinem Freund das Auto.

- (15) Er leiht das Auto seinem Freund.

Kontextlos scheint (14) angemessener zu sein, denn K_{+bel} sind eher thematischen Hintergrundinformationen zuzurechnen als K_{-bel}. (15) ist jedoch angemessener,

wenn „*das Auto*“ bereits eingeführt ist und der Hörer weiß, von welchem Auto die Rede ist. Hier spielt auch noch der grammatische Faktor $K_{AKK} \gg K_{DAT}$ eine Rolle.

Die Abfolge (15) ist nicht möglich, wenn *das Auto* rhematischer ist als *seinem Freund*. Denn dann wäre der Satz eine unangemessene Antwort auf die Frage: *Was leiht er seinem Freund?*. Es ergibt sich also die Abfolge direktes Objekt (DO) \gg indirektes Objekt (IO), wenn DO thematisch, aber nicht, wenn es rhematisch ist. IO kann in beiden Fällen sowohl thematisch als auch rhematisch sein.

Die Stellung im Mittelfeld wird außerdem durch den *Skopus* gesteuert. Damit ist der Geltungsbereich einer Angabe (Supplement) gemeint (vgl. Engel 2004:172). Laut IDS-Grammatik gilt folgendes Prinzip: Supplement mit weitem Skopus steht vor dem Supplement mit engem Skopus: $S[\text{weiter Skopus}] \gg S[\text{enger Skopus}]$.

(16) Er ist wieder nicht zum Präsidenten gewählt worden.

(17) Er ist nicht wieder zum Präsidenten gewählt worden.

Hier liegt das jeweils zweite Supplement im Skopus des ersten. Dies zeigen folgende Paraphrasen:

(18) Es ist wieder der Fall, dass er nicht zum Präsidenten gewählt wurde.

(19) Es war nicht der Fall, dass er wieder zum Präsidenten gewählt wurde.

Diese Feststellungen lassen den Schluss zu, dass die Position der Elemente in den Randbereichen des Mittelfelds eher fest. In den mittleren Positionen konkurrieren hingegen mehrere Prinzipien, deren Zusammenspiel die Reihenfolge der Komplemente und Supplemente bestimmt.

Insgesamt ist hieraus zu schließen, dass es sich um einen „Wettbewerb der Faktoren“ (vgl. Dietrich in: Haftka (1994:38)) handelt, in dem mehrere Faktoren wirken können, zuletzt aber der „stärkste“ die Stellung bestimmt.

Das Zusammenspiel syntaktischer und pragmatischer Faktoren erlaubt, dass die Stellung des finiten Verbs im Deutschen von syntaktischen Regeln bestimmt ist. Die Position der anderen Glieder wird von informationsstrukturellen Faktoren geregelt. Die deutsche Sprache ist also *keine* reine SVO-Sprache, sie kann unter bestimmten Umständen eine VSO- oder eine OVS-Struktur aufweisen.

Die bisherigen Ausführungen beschränkten sich darauf, typologische Aspekte der deutschen Wortstellung überblicksmäßig darzustellen. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Das Deutsche lässt sich typologisch nicht eindeutig einem bestimmten Sprachtyp zuordnen.
- Grammatisch-strukturelle Faktoren bestimmen die Verbstellung.
- Informationsstrukturelle Faktoren sind stärker an der Festlegung der anderen Satzglieder beteiligt.

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage nach den Konsequenzen dieser unterschiedlichen Positionen der Satzglieder im Hinblick auf den Spracherwerb. Besäße das Deutsche eine feste Wortstellung, so wäre dessen Erwerb unkompliziert, denn man müsste sich einfach nur merken, welches Satzglied die Vorfeldposition einnähme, welches im Mittelfeld stünde und welches im Nachfeld anzusiedeln wäre. Dies ist im Deutschen jedoch nicht der Fall, da die Wortstellung von informationsstrukturellen Faktoren abhängig ist. Eine weitere Erwerbsschwierigkeit bereiten die variablen Positionen verbaler Elemente. Der Verbalkomplex kann im Deutschen in einer analytischen Form auftreten. Die Stellung dieser Teile hängt eng mit deren Finitheit zusammen. Diese bestimmt, welches Teil welche Position einnimmt: Demnach stehen finite Verbalteile im Aussagesatz in der V2-Position, in den Stirnsätzen stehen sie in der V1 und in Nebensätzen in VE. Die infiniten Teile rücken ans Ende eines Aussage- bzw. Fragesatzes, und vor dem V_{fin} in den NS. Die eben genannten drei verschiedenen Stellungsmöglichkeiten des V_{fin} erschweren die Erwerbsaufgabe, da für jede Stellung spezifische Kontexte miteingeprägt werden müssen. Zu erwerben ist die Stellung des Verbs, die sich je nach Satzart ändert, sowie die diskontinuierliche Verbstellung, die den Satz in topologische Felder gliedert. Die Besetzung der einzelnen Felder bildet eine zusätzliche Erwerbsaufgabe. Dadurch, dass dabei mehrere Faktoren zusammenwirken, ist zu erwarten, dass eine dem jeweiligen Kontext angemessene Bildung relativ später erfolgt, als bei Kindern, die eine Sprache mit fester Wortstellung erwerben.

Dies legt nahe, dass der Wort- bzw. Verbstellungserwerb noch schwieriger sein könnte, wenn es sich dabei erst recht um einen Zweitspracherwerb handelt, d.h. insbesondere dann, wenn sich die Wortstellung in der Ausgangssprache mehr oder minder von der deutschen unterscheidet. In diesem Fall müssen die Positionen der

einzelnen Glieder neu angeordnet werden. Strukturen, die in der L1 unbekannt sind (in den meisten Sprachen ist es die Satzklammer), müssen hinzuerworben werden. Diese Besonderheiten der deutschen Wortstellung, deren Regularitäten, bzw. die damit verbundenen notwendigen Umstrukturierungen können zu Übergeneralisierungen einer bestimmten Form führen, die bis zum Erwerb der richtigen Struktur andauert und somit den Erwerb verzögert. So ist anzunehmen, dass V2 in HS zunächst auf die NS übertragen werden, bis zum Zeitpunkt, an dem VE erworben wird.

Wir begnügen uns zunächst mit diesen Hinweisen und wenden uns vorab noch der Topologie des Arabischen zu, bevor wir deren Konsequenzen im Zusammenhang mit dem Spracherwerb genauer nachgehen werden.

II Die arabische Wortstellung und Verbmorphologie aus typologischer Sicht

Das folgende Kapitel soll Einsichten in die arabische Wortstellung vermitteln. Dabei wird auch die Verbflexion betrachtet. Wie man sich erinnern mag, war Finitheit für die deutsche Wortstellung von großer Bedeutung, da das konjugierte Verb für die Segmentierung des Satzes in die verschiedenen topologischen Felder verantwortlich ist. Im Arabischen erfüllt das Verb nicht dieselbe Funktion wie im deutschen Satz, in dem Sinne, dass es den Satz nicht in Felder aufgliedert.

Zunächst ist es jedoch angebracht, einzugrenzen, was unter dem Begriff „Arabisch“ eigentlich zu verstehen ist.

1 Überblick über das Arabische

Das Arabische gehört der semitischen Sprachfamilie an und hat mehrere Entwicklungsstufen durchgemacht, nämlich von Altarabisch über das klassische Arabisch bis hin zum Neuarabischen⁴.

Das Altarabische (auch vorklassische Arabisch) reicht bis in die Mitte des 8. Jh. (vgl. Fischer 1982:38) und ist in vor- und frühislamischer Dichtung, dem Koran und dem sprachlichen Kulturgut der arabischen Stämme, wie beispielsweise Sprichwörtern, Anekdoten, Kampfberichten über die sogenannten „Schlachtstage“ (‘ayyām ‘al-‘arab) sowie einem Teil der frühislamischen Tradition (ḥadīṭ⁵), die durch Eigentümlichkeiten der altarabischen Syntax gekennzeichnet ist, dokumentiert.

All die Texte aus dieser Zeit sind durch eine unnormierte Sprache gekennzeichnet, sodass, diese Dokumente daher eine große Vielfalt, sowohl was die Morphologie und Syntax als die Lautung angeht, bieten. Die Verfasser dieser Texte waren Araber, die selbst einem Nomadenstamm angehörten oder in unmittelbarem Kontakt mit einem standen, dessen Sprache als „rein“ und daher als Maßstab für „richtiges“ Arabisch galt.

Charakteristisch für diese Sprachstufe ist die volle Flexionsendung beim Substantiv und beim Adjektiv:

⁴ Mit „Neuarabisch“ meine ich die arabische (gesprochene und geschriebene) Hochsprache der Gegenwart.

⁵ *Ḥadīṭ*: mündliche Überlieferung des Propheten und dessen Verhaltensweisen.

- (16) wa ka:na ʔla:hu ʕali:man raḥi:man
 und COP „war“ Allah-NOM. wissend-AKK gnädig-AKK
 'und Gott war wissend und gnädig.'

Im Vergleich zur heutigen gesprochenen Sprache:

- (17) u ka:n allah ʕali:m raḥi:m
 und COP „war“ Allah-Ø wissend-Ø gnädig-Ø
 'und Gott war wissend und gnädig.'

Mit der Verschriftung der mündlichen Überlieferungen der arabischen Stämme und der Einführung des Arabischen als Verwaltungssprache Mitte des 8.Jhs ist der Beginn der klassisch-arabischen Periode anzusetzen. In dieser Zeit fand die erste Normierung der Sprache statt, nämlich durch das Buch von Sibawayh (gest. 793) (*Kitāb*), welches mit Hilfe der Prinzipien der *Analogie* und *Häufigkeit* die Sprache der Araber standardisierte. Quellen waren nach wie vor die frühislamische Dichtung, der Koran und die Sprache der Beduinen. Araber wie Nichtaraber hatten sich fortan an diese Vorgaben zuhalten, wodurch jede Abweichung als weniger niveauvoll galt. Seither hat diese Norm ihre Gültigkeit behalten, selbst wenn sich die Sprache selbst natürlich trotzdem weiterentwickelte.

Von großer Bedeutung war die Festlegung der Wortformen, die das Eindringen vulgärer Ausdrücke verhindern sollte. Die Grammatiker stellten Wortbildungsprinzipien auf, die es ermöglichten, jedes neue Wort an die grammatischen Normen des klassischen Wortschatzes anzupassen. Man legte außerdem fest, welche Variante der Präfixe für die Bildung des Imperfektiv-Aktivs maßgebend ist. Die Verbalstämme wurden ebenfalls nach bestimmten Paradigmen festgelegt.

Die nachklassische Zeit ist schwierig von der klassischen Periode abzugrenzen. Man geht allgemein davon aus, dass sie mit dem 11.Jh. anzusetzen ist, als Neuerungen in Syntax und Stil allmählich zur Regel wurden. Bei der Betrachtung von Werken jener Zeit ist zu berücksichtigen, dass ein großer Anteil dieser Werke den Grundstock des klassischen Arabisch bildet. Die Formbildungen blieben im Wesentlichen unverändert, die Syntax hingegen erfuhr die größten Veränderungen, indem z.B. allmählich das Nomen vor das Verb gestellt wurde.

Nachdem die verschiedenen Stufen des Arabischen umrissen wurden, wird nun das heutige Arabisch typologisch untersucht. Damit sind sowohl die Hochsprache, als auch verschiedene Varietäten gemeint, was im folgenden Abschnitt präzisiert wird.

3 Die arabische Hochsprache der Gegenwart

Zu Beginn sei auf einige Schwierigkeiten hingewiesen, die sich in diesem Zusammenhang auftun. Die meisten Arbeiten beschäftigen sich mit dem klassischen Arabisch, welches allerdings nicht mehr in dieser Form von der Durchschnittsbevölkerung gebraucht wird. Die wenigen empirisch orientierten Arbeiten über das Arabische der Gegenwart bzw. der verschiedenen Dialekte sind in der Regel nicht publiziert, da es sich meistens um Magister- oder Doktorarbeiten handelt. Studien zu den einzelnen Dialekten sind eher deskriptiver Natur, ohne dabei tatsächlich eine sprachwissenschaftliche Tiefe zu erreichen. Außerdem herrscht in der arabischen Welt immer noch die Ansicht, dass die Gegenwartssprache im Vergleich zum Klassischen Arabisch minderwertig sei und wird daher oft als „Zeitungssprache“ abqualifiziert, da deren Stil stark von europäischen Anleihen in Wortschatz und Satzbau geprägt ist.

Hochsprache suggeriert, dass es noch mindestens eine *Niedersprache* geben muss, die gewöhnlich als *Dialekt* bezeichnet wird. Unter dem Begriff *Hochsprache* verstehe ich sowohl die gesprochene als auch die geschriebene Sprache, die zum größten Teil im Schriftverkehr, aber auch in den offiziellen (politischen) Reden, Nachrichten, und im Unterricht gebraucht wird. Der Begriff *Varietät* bezieht sich auf die moderne gesprochene Umgangssprache in den verschiedenen Regionaldialekten bzw. Mundarten der jeweiligen arabischen Länder. Zunächst wird die geschriebene Variante der Hochsprache untersucht.

Das Arabische erhielt durch die Offenbarung des *Korans* einen besonderen Rang, der besonders die Schriftsprache tief geprägt hat. Demnach gilt das Arabische als göttliches Medium, das die heilige Botschaft vermittelt. Dies hatte zu Folge, dass das Arabische, zumindest was die Schriftsprache angeht, stagnierte. Das schloß aber nicht aus, dass die arabische Renaissance (*nahḍa*) Mitte des 19. Jhs. gewaltige Veränderungen im Bereich des Wortschatzes und des Stils der Syntax und der Wortbildung bewirkte. Zu jener Zeit hatten sich Intellektuelle mit den europäischen Kolonialmächten und deren Kultur, wissenschaftlichen Ideen und Sprachen

auseinanderzusetzen. Dabei hatten sie große Schwierigkeiten, sich in einer passenden Sprache zu artikulieren. Sie begannen, Englisch oder Französisch zu lernen und Bücher aus diesen Sprachen ins Arabische zu übersetzen. Der Einfluss dieser Sprachen ist weit größer als der Einfluss des Persischen oder des Türkischen aus vergangenen Zeiten. So sah sich die Intelligenz gezwungen, die Interferenzen, die sich aus dem Einfluss dieser europäischen Sprachen entwickelt haben, zu akzeptieren, woraus das sogenannte Neuhocharabisch entstand. Dies ist in dieser Arbeit unter dem Begriff *Hochsprache* zusammengefasst.

Überall, wo heutzutage Arabisch gesprochen und geschrieben wird, treten Hoch- und Umgangssprache gleichzeitig auf. Während sich die Hochsprache als mehr oder minder homogene Schriftsprache über einen weiten geographischen Bereich, vom Atlantik bis zum arabischen Golf sowie vereinzelt im Iran, in der Türkei und als Kultussprache in allen übrigen islamischen Ländern erstreckt, sind arabische Umgangssprachen nur in den arabischen Ländern zu finden.

Die neuarabischen Umgangssprachen kann man in fünf Hauptgruppen untergliedern:

- b) Halbinsel-Arabisch (vorwiegend auf der arabischen Halbinsel)
- c) Mesopotamisch-Arabisch (vorwiegend im Irak)
- d) Syrisch-Arabisch (umfasst Syrien, Libanon, Palästina und Jordanien)
- e) Ägyptisch-Arabisch (vorwiegend in Ägypten)
- f) Maghrebinisch-Arabisch (hauptsächlich in Nordafrika)

Diese Umgangssprachen weisen wiederum eine große Anzahl von Regionalmundarten auf, die sich mehr oder weniger stark voneinander unterscheiden, aber dennoch ähnlich genug sind, um sie obigen Gruppen zuordnen zu können. Dies führt dazu, dass einige „Nationalisten“ behaupten, dass z.B. das Ägyptisch-Arabisch den Status einer *Sprache* und nicht den eines *Dialekts* verdiene. Solche Behauptungen haben eine große Diskussion innerhalb der arabischen Welt ausgelöst, auf die hier aber nicht weiter eingegangen werden kann. Um Objektivität zu wahren, wird im Folgenden der Begriff *Varietät* gebraucht.

3 Die arabische Verbmorphologie aus typologischer Sicht

Arabische Kinder erwerben zunächst eine der arabischen Varietäten. Erst mit dem Schulbesuch werden sie mit der arabischen Hochsprache vertraut gemacht. Der Schwerpunkt wird auf die arabischen Varietäten gelegt, da sie und nicht die Hochsprache als eigentliche L1 zu gelten haben. Da jene (die Hochsprache) jedoch die Grundlage aller Varietäten bildet, wird auch auf sie eingegangen.

Wie schon vorab erwähnt, zählt das Arabische zu den *introflexiven* Sprachen, die dadurch charakterisiert sind, dass die Anhäufung von Bedeutungen die Wortwurzel betrifft (vgl. Skalička 1979:54). Wie andere semitische Sprachen besitzt auch das Arabische eine Wurzel, die in der Regel nur aus *Konsonanten*, auch *Radikale* genannt, besteht. Der größte Teil der Wurzeln ist 3-radikalig, ein geringerer 4-radikalig. Bei einigen Wörtern, wie z.B. Pronomen oder manchen Partikeln sind die Vokale ebenfalls wurzelhaft. Aus diesen Wurzeln werden Nomina und Verben gebildet. Diese Wurzel bildet dann den Stamm, der durch suffigierte und präfigierte Bildungsmorpheme erweitert wird. Arabische Grammatiker betrachten die 3. P.Sg.MASK.PERF. als die einfachste Form des Verbs, da sie keine Erweiterungen des Stammes aufweist.

Typologisch wird das Arabische häufig als ein Beispiel für den introflexiven Sprachtyp betrachtet. Jedoch gibt es einige Aspekte, die an andere Sprachtypen erinnern. Diese werden nun betrachtet.

Das Arabische ist introflexiv, wenn alle Verbalkategorien in der Wurzel kumulieren, wie folgendes Beispiel zeigt:

(18) kataba
 schreiben-3.P.Sg.MASK.PERF.IND.AKT
 'er schrieb'

(19) kutiba
 schreiben-3.P.Sg.MASK.PERF.IND.PASSIV
 'es wurde geschreiben'

Die Bedeutung dieses Verbs, wie auch aller anderer Verben, kann durch folgende Wurzeländerungen modifiziert werden:

(20) - Konsonantenverdopplung: kattaba → schreiben lassen

- Vokallängung: **ka:taba** → anschreibe
- Präfigierung: **aktaba** → diktieren
- Transfigierung: **kutiba** → geschrieben werden
- Infigierung: (kombiniert mit Präfigierung) **ikotataba** → sich einschreiben
- Kombination von Präfigierung und Suffigierung in Imperfektivformen: **ta-ina taktubi:na** → du (FEM) schreibst

Die oben genannten Operationen dienen nicht nur der Bildung von Verbalformen, sondern auch der Wortbildung. Introflexive Elemente sind in den gesprochenen Varietäten noch zu erkennen, auch wenn sie nicht mehr so differenziert und zusehends häufiger analytisch realisiert werden. Im *analytischen* Satzbau werden grammatische Beziehungen der Wörter im Satz durch selbständige, syntaktische Elemente ausgedrückt (vgl. Schlegel 1818⁶). So wird z.B. die Konsonantenverdopplung in *kattaba* (schreiben lassen) zu der analytischen Form:

- (21) **χallah** **jəktəb**
 ließ 3. P.Sg.MASK.IMPERF.IND.AKTIV Pron. schreib-3.P.Sg.MASK.IMPERF.IND.AKTIV
 'er ließ ihn schreiben'

Dies schließt aber nicht aus, dass die Form mit der Konsonantenverdopplung in anderen Verben immer noch bevorzugt wird, besonders, wenn die „Stärke“ der Aktion betont werden soll.

Das Arabische weist außerdem noch Merkmale anderer Sprachtypen auf, besonders jene des *fusionierenden* Typs. Das ist auch an den Beispielen (18) und (19) deutlich zuerkennen. Die Endung *-a* deutet darauf hin, dass es sich um die 3. P.Sg.MASK. handelt. Außerdem kann man das gesamte Konjugationsparadigma der arabischen Hochsprache als fusionierend umfassen. Die Affixe, die ans Verb gehängt werden, verkörpern jeweils die Kategorien Person, Numerus und Genus. Der fusionierende Aspekt lässt sich nicht mehr so klar aufzeigen. In einigen Mundarten der jeweiligen Varietäten wird der Lautausgang des Verbs noch sehr deutlich ausdifferenziert, so steht z.B. das Suffix *-a* in einem Verb im Perfektiv für die 3. P.Sg.MASK. In anderen, v.a. städtischen Mundarten wird dieses Suffix (sowohl für MASK als auch für FEM, sofern der Unterschied beachtet wird) und das der 1. P.Sg. *-u* zu einem 0-Vokal assimiliert.

⁶ Schlegel, A.W. (1818) *Observations sur la langue et littérature provençales*. Paris

(22) - JEA. (Jemenitisch-Arabisch):

təkəlləmt- u	vs. təkəlləmt- a	vs.	təkəlləmt- i
sprach-1. P.Sg.	vs. sprach-3. P.Sg.MASK		sprach- 3.P.Sg.FEM

- TA (Tunis-Dialekt):

təkəlləmt -0
 sprach- 1. P.Sg. / 3. P.Sg.MASK /FEM

In der Hochsprache gibt es auch einige *agglutinierende* Aspekte, so können manche Partikel in Verbindung mit bestimmten Tempora den zeitlichen Bezug des Verbs verändern. Am deutlichsten ist dies bei der Futurbildung arabischer Verben zu beobachten: die Partikel *sawfa* und das Präfix *sa-*, werden dem Imperfekt vorangestellt bzw. angehängt und markieren somit das Futur, so z.B.:

(23) *sa-jaktubu*

PART. (Futur)- schreibt- 3.P.Sg.MASK.IMPERF.IND.AKTIV
 'er wird schreiben'

(24) *sawfa jaktubu*

PART. (Futur) schreibt- 3.P.Sg.MASK.IMPERF.IND.AKTIV
 'er wird schreiben'

Dieses Suffix *sa-* bzw. die Partikel *sawfa* dienen ausschließlich der Futurbildung können aber gegenseitig ausgetauscht werden.

In den gesprochenen Varietäten ist der agglutinierende Aspekt an der zunehmenden Zahl der Partikel, die jeweils eine Funktion tragen, zu erkennen. Allerdings unterscheiden sie sich je nach Varietät, so wird das Futur im Tunesisch-Arabischen (TA) durch die Partikel *ba:f* ausgedrückt, im Ägyptisch-Arabischen (ÄÄ) bedient man sich hingegen des Präfixes *ha-*, was auch im Nahen Osten (inkl. Syrien, Libanon, Jordanien und Palästina) zu beobachten ist. Folgende Beispiele zeigen, wie unterschiedlich im Tunesisch- und Ägyptisch-Arabischen *Er wird schreiben* ausgedrückt wird:

(25) - TA: **ba:f**jəktəb

PART.(Futur) schreib- 3. P.Sg.MASK.IMPERF.IND.AKTIV

- ÄÄ: **ha-**jəktəb

PART.(Futur) schreib-3.P.Sg.MASK.IMPERF.IND.AKTIV

Diese Beobachtungen lassen insgesamt die Verallgemeinerung zu, dass das Arabische (Hochsprache wie Varietäten) zwar vorwiegend introflexive Aspekte aufweist, aber auch einige Aspekte fusionierender und agglutinierender Sprachen in sich trägt.

4 Syntaktische Typologie des Arabischen

Im Arabischen wird wie in anderen semitischen Sprachen zwischen Verbal- und Nominalsatz unterschieden, je nachdem, ob der Satz mit oder ohne einem Verb beginnt. Diese Unterscheidung erfordert einen Blick in die arabische Grammatik bzw. die Darstellung des arabischen Satzes.

4.1 Exkurs: die Darstellung des Satzes in arabischen Grammatiken

Arabische Linguisten definieren generell einen Satz als Aussage, der aus zwei oder mehreren Wörtern besteht und einen sinnvollen und eigenen Inhalt hat (vgl. Al-Rajih 1975:77). Im Arabischen wird zwischen zwei Satztypen unterschieden; nämlich Verbal- und Nominalsätzen. Die zwei großen Grammatikschulen der arabischen Sprachwissenschaft definieren diese beiden Satztypen unterschiedlich:

Die sogenannte *Schule von Basra* und deren Nachfolger bezeichnen nur die Sätze, die mit einem Verb als erstem Glied beginnen, als Verbalsatz. Als Nominalsatz definieren sie all diejenigen Sätze, bei denen eine Nominalphrase in Spitzenposition steht. Daher wird auch ein Satz, bei dem ein Verb an zweiter Stelle steht, dem Nominalsatz zugerechnet. Nach Auffassung der Grammatiker der *Schule von Kufa* hingegen ist ein Nominalsatz generell jeder verblose Satz, während jedes Verb in Erststellung einen Verbalsatz bildet. Allerdings bezeichnen sie auch Sätze als Verbalsätze, deren Subjekt in Spitzenstellung und deren Verb an zweiter Stelle steht.

Für die Zwecke dieser Arbeit schließe ich mich der zweiten Schule an und zähle jeden Satz, der ein Verb enthält als Verbalsatz.

Ein Verbalsatz enthält in der Regel ein finites⁷ Verb, welches den Satz einleitet. Das Subjekt oder dessen Stellvertreter steht im Nominativ an zweiter Stelle. Das

⁷ Infinite Verben kennt man im Arabischen nicht. Als Grundform betrachtet man die 3.P.Sg.Mask.Perf., die dem deutschen Infinitiv bzw. der finiten Form des Verbs entspricht.

meint, dass VSO in klassisch-arabischen Texten häufiger vorkäme als SVO. Diese Wortstellung (VSO) galt generell als die unmarkierte Form. Sätze, die mit dem Subjekt eingeleitet werden, dienten hingegen der Hervorhebung des Subjekts. Dies fügt sich in Greenbergs sechste Universalie, dass SVO eine alternative Stellung der Grundwortstellung VSO sei.

Betrachtet man allerdings die heutige Schriftsprache, so stellt man fest, dass der Gebrauch der SVO-Stellung immer häufiger wird. In den gesprochenen Varietäten hat sich diese Reihenfolge schon längst etabliert und kommt nun genau so häufig wie VSO vor. Damit ist man bei weiteren grundlegenden Fragen angelangt, nämlich warum der Gebrauch der SVO-Stellung trotz Beibehaltung der VSO-Stellung immer häufiger wird, bzw. welche der beiden Stellungen wann gebraucht wird.

4.3 Alternative Wortstellungen

Viele Faktoren haben einen Wandel in der Wortstellung des Arabischen begünstigt. Wichtig ist die starke Tendenz, synthetische zugunsten analytischer Formen aufzugeben, deren Zahl der gebundenen Morpheme relativ klein ist, was zur Reduzierung der Kasus- und Modusflexion führt. Die Kasus werden im Arabischen durch die Vokale *-u* (zur Markierung der Definitheit) bzw. *-un* (Indefinitheitsmarker) für Nominativ, *-a* bzw. *-an* für Akkusativ und *-i* bzw. *-in* für Genitiv ausgedrückt. Diese Endungen bleiben im klassischen Arabischen unverändert, entsprechend einfach sind in einem Satz die Satzglieder zu bestimmen, da das Subjekt immer im Nominativ und das Objekt immer im Akkusativ steht.

Mit den arabischen Eroberungszügen lernten jedoch viele Sprecher anderer Sprachen das Arabische und beeinflussten es somit. Das lag daran, dass die Neuarabischsprechenden, deren Sprachen von analytischem Typ waren, dazu tendierten, das Arabische ihren Muttersprachen anzugleichen. Viele synthetische Merkmale des Klassisch-Arabischen, wie z.B. die Kasus- und Modusmarkierung, verschwanden. Natürlicherweise, wie oft in Sprachen, die keine Kasusendungen aufweisen, wurde die Wortstellung beeinflusst. Tendenziell wurde das Subjekt vom direkten Objekt durch Wortstellung geschieden; das Subjekt ging nun öfter als im Klassisch-Arabischen dem Verb voran, worauf wiederum das direkte Objekt folgt. Das heißt aber keineswegs, dass die VSO-Stellung verschwunden wäre, die postverbale Position des Subjekts ist gut belegt, seine präverbale Position schien

jedoch häufiger zu werden. In Fällen, in denen das Subjekt nach dem Verb steht, bestand eine starke Tendenz zu Numeruskongruenz, was im Klassisch-Arabischen nur bei SVO notwendig war. Dieser Wandel in der Kongruenzregel wird auf das Bestreben um Deutlichkeit zurückgeführt, denn Numeruskongruenz ermöglicht es, ein Subjekt im Plural von einem direkten Objekt im Singular zu unterscheiden. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen:

(26) - Klassisch-Arabisch:

- VSO: θ araba $\text{?}\alpha\text{l-?awle:du}$ zajd-an
 schlug- 3.P.**Sg.** MASK. PERF DET Kinder NOM Zaid AKK
- SVO: $\text{?}\alpha\text{l- ?awle:du}$ θ arabu: zajd-an
 DET Kinder NOM schlug-3.P.**PI** MASK PERF Zaid AKK

(27) - moderne Hochsprache:

- VSO: θ arabu: $\text{?}\alpha\text{l-?awle:d}$ zajd
 schlug-3.P.**PI** MASK PERF DET Kinder Zaid
- SVO: $\text{?}\alpha\text{l- ?awle:d}$ θ arabu: zajd
 DET Kinder schlug-3.P.**PI** MASK PERF Zaid

Kongruierte das Verb mit dem Subjekt nicht, wie beispielsweise in (28),

- (28) θ arab $\text{?}\alpha\text{l-?awle:d}$ zajd
 schlug-3.P.**Sg.**MASK PERF DET-Kinder Zaid

so wäre dies zweideutig, entweder schlugen die Kinder nämlich Zaid oder Zaid schlug die Kinder.

Dasselbe Phänomen ist in der heutigen Hochsprache oder vielmehr in den arabischen Varietäten zu beobachten. Durch den Einfluss der ehemaligen Kolonialsprachen (v.a. Englisch und Französisch), die eine klare SVO-Stellung haben, tendieren die zeitgenössischen arabischen Schriftsteller und vor allem Journalisten und Essayisten dazu, diese Reihenfolge gebrauchen. Gamal El-Din (1970) untersuchte in seiner Dissertation ein Korpus von Texten der Gegenwartssprache, wobei aus zwei deutschen Texten insgesamt tausend Sätze analysiert wurden, denen arabische Übersetzungen gegenübergestellt wurden. Er

stellte fest, dass dort, wo im Deutschen ein Subjekt den Satz eröffnete, in der Regel im Arabischen ebenfalls ein Subjekt stand. Der Übersetzer folgte treu der deutschen Struktur, gebrauchte also nicht das Arabische der Schriftsprache mit der Standardreihenfolge VSO. Dies wird an dem folgenden Beispiel deutlich:

(29) Dt. „Aber das Geld ist nicht für das Menschliche da.“⁸

Arab. „wa lakinna al-ma:la lam ju:zed lI-n-na:ħija l-insa:nijja“

S V

und aber DET-Geld NEG existiert-3.P.Sg. Präp.DET-Seite DET-menschliche
MASK.IMPERF.

‘ aber das Geld ist nicht für das Menschliche da ‘

Diese Stellung ist nicht nur auf übersetzte Texte beschränkt, sondern heute auch in anderen selbstverfassten Texten zu finden. Deutlicher hingegen ist die Varianz beider Wortstellungen in den gegenwärtigen Varietäten. Zwar wurden hier die Äußerungen in den jeweiligen Varietäten, die eine SVO- bzw. VSO-Stellung haben, nicht prozentual verglichen, aus subjektiven Beobachtungen, die jedoch durch einige Aufsätze (Driver (1925) für Palästinensisch-Arabisch, Cowell (1964) für Syrisch-Arabisch, Feghali (1928) für Libanesisch-Arabisch, Dahlgren (1998) für die ostarabischen Varietäten, ausgeschlossen ist der Maghreb) gestützt werden, gehe ich davon aus, dass beide Wortstellungsmuster in den unterschiedlichen arabischen Varietäten in gleichen Maßen vorkommen, ohne eine eindeutige Präferenz für eine bestimmte Wortstellungsmuster in jeder Varietät angeben zu können. Im Folgenden wird versucht, das Zusammenspiel beider Verbstellungen in den heutigen arabischen Varietäten zu illustrieren.

4.4 Wortstellung in den heutigen arabischen Varietäten

Es ist in diesem Abschnitt nicht möglich, auf alle Einzelheiten der Wortstellung der besagten Varietäten einzugehen, zumal empirische Untersuchungen auf diesem Gebiet fehlen. Allerdings haben sich Dialektologen mit mehreren arabischen Varietäten sowie Lokaldialekten verschiedener Gebiete beschäftigt. Im Rahmen ihrer Arbeiten, wie die von Grotzfeld (1965), Singer (1984) und Suleiman (1985), die einen generellen Überblick geben, gibt es manchmal kurze Zusammenfassungen zu den gebräuchlichen Wortstellungsmustern. In der Literatur, die für diese Arbeit

⁸ aus: Risse, Heinz (1966) *Fort geht's wie auf Samt*. In: deutsche Erzählungen aus zwei Jahrzehnten. Mit Vorwort von Heinrich Böll, 204-241. Ins Arabische übersetzt von Maher, Mostafa u.a.

herangezogen wurde, gab es keine ausführlichen Darstellungen zu den einzelnen hier in Frage kommenden Varietäten, nämlich das Ägyptisch- (ÄÄ), das Jordanisch- (JA), das Marokkanisch- (MA), das Sudanesisch- (SUA), das Syrisch- (SYA) und das Tunesisch-Arabische (TA). Viele Arbeiten wurden zwar über das ÄÄ und SYA geschrieben, aber syntaktische Auseinandersetzungen in Bezug auf Verbstellungen stehen immer noch aus. Noch weniger wurden das MA und TA untersucht, am seltensten das SUA. Hier eröffnet sich ein weites Feld für Dialektologen bzw. Sprachwissenschaftler, diese Varietäten aus syntaktischer Perspektive genauer zu untersuchen.

Einen guten Überblick über die einzelnen Varietäten vermittelt die Arbeit von Dahlgren (1998), der allerdings nur die ostarabischen Varietäten in Betracht zog. Brustad (2000) beschäftigt sich intensiver mit dem MA, ÄÄ, SYA und Kuweitisch-Arabischen (KA). Die Arbeiten von Sadiqi (2002) zum MA, Grotzfeld (1965) zum SYA, Suleiman (1985) zum JA sind die Hauptquellen für diesen Abschnitt. Die Aufsätze zum MA können für das TA und jene zum ÄÄ für das SUA von Nutzen sein, da das TA und das MA derselben Sprachgruppe angehören, nämlich der Maghrebinischen, und somit viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Das SUA soll wiederum laut Singer (in: Fischer 1982) dem Oberägyptischen sehr nahe sein. Er räumt allerdings auch ein, dass die Kenntnisse über das SUA immer noch unzureichend seien. Was die Wortstellung betrifft, so weisen alle Varietäten sowohl die SVO als auch die VSO auf. Die wird von einigen Faktoren gesteuert, auf die nun näher eingegangen wird.

4.4.1 Morphosyntaktische Faktoren der Verbstellung in den modernen Varietäten

Wie in allen *Prodrop-Sprachen*, in denen die Subjektposition leer vorkommen kann, da das Subjekt am Verb markiert wird, kann auch im Arabischen die Subjektposition leer bleiben. Das Subjekt wird am Verb markiert, indem es aus der Konjugation am Suffix (im Perfektiv) oder am Zirkumfix (Imperfektiv) erschließbar ist:

(30) katab-tu

schrieb-1.P.Sg.PERF

ʔa-ktub-u

Präfix 1.P.Sg-schreibe-1.P.Sg.IMPERF.

Wird das Subjekt explizit erwähnt, dann steht es vor dem Verb, welches weiterhin die Merkmale Person, Numerus, Genus und Aspekt in sich trägt. In den heutigen arabischen Varietäten werden die Suffixe, die die Personalendungen ausdrücken, nicht deutlich bzw. vollständig artikuliert, sodass die Kategorien Person, Numerus und Genus nicht differenziert werden:

Numerus Person Genus	Hochsprache	Varietät (TA)
1.P.Sg. 1.P.Pl.	katab-tu katab-na:	ktəb-t ktəb-na:
2.P.Sg. MASK 2.P.Sg.FEM 2.P.Dual. MASK 2.P.Dual.FEM 2. P.PI.MASK 2.P.PI.FEM	katab-ta katab-ti katab-tuma: katab-tuma: katab-tum katab-tunna	ktəb-t ktəb-t(i) ⁹ ktəb-tu: ¹⁰ ktəb-tu: ktəb-tu: ktəb-tu:
3.P.Sg.MASK 3.P.Sg.FEM 3.P.Dual.MASK 3.P.Dual.FEM 3.P.PI.MASK 3.P.PI.FEM	katab-a katab-at katab-tuma: katab-tuma: katab-tum katab-tunna	ktəb kətb-ət kətb-u: kətb-u: kətb-u: kətb-u:

Tabelle 2: Konjugationsparadigma in der Hochsprache und der Varietät

Tabelle 2 verdeutlicht, dass die Unterschiede zwischen dem Dual und dem Plural nicht mehr am Verb markiert werden. Folglich muss das Personalpronomen der Deutlichkeit halber herangezogen werden, sofern es nicht aus dem Kontext zuerschließen ist. Dies führt dazu, dass in den diversen arabischen Varietäten, die ein ähnliches Konjugationsparadigma besitzen wie das des TA, das Personalpronomen realisiert wird, d.h. die SVO-Stellung bevorzugt wird.

Konstruktionen, die ein Nomen enthalten, folgen der Stellung VSO, wenn das Nomen indefinit ist und SVO, wenn es definit ist. In den hier besprochenen Varietäten gilt es als ungrammatisch, wenn ein indefinites Nomen die Initialposition einnimmt, was in der Hochsprache jedoch erlaubt ist:

⁹ Je nach regionalem Dialekt wird das /ɪ/ realisiert oder nicht, in den meisten städtischen Dialekten des Norden des Landes wird es z.B. nicht realisiert, in den ländlichen und Gebieten des Südens wird es hingegen artikuliert. Dasselbe gilt für die 3.P.Sg.FEM.

¹⁰ Im TA entfällt bei der Konjugation die Dualform, sie korreliert mit der des Plurals.

(31) (TA): *ra:ʒəl ʒəʔ ʒəʔ ra:ʒəl
 Mann kam kam Mann
 'Ein Mann kam.'

(Hocharab.): raʒulun ʒa:ʔa ʒa:ʔa raʒulun
 Mann kam kam Mann
 'Ein Mann kam.'

Syntaktisch gesehen weisen HS und NS dieselbe Wortstellung auf. In HS können die Verben sowohl die Erststellung als auch die Zweitstellung einnehmen. Die Erststellung gilt in:

- Aussagesätzen: qa:m ʕalɪ
 stand-3.P.Sg.MASK.PERF (auf) Ali
 'Ali stand auf.'
- Imperativsätzen: sakkər əl-ba:ʔb¹¹
 schließ-2.P.Sg.MASK/FEM PERF DET-Tür
 'Schließ die Tür!'
- uneingeleiteten Fragesätzen: kli:t/
 Aßest- 2.P.Sg.MASK/FEM PERF
 'Hast du was gegessen?'
- eingeleiteten Fragesätzen: fi:n mʃa:t əl-mra:ʔ/
 Wohin ging-3.P.Sg.FEM PERF DET-Frau
 'Wohin ist die Frau gegangen?'

Die Zweitstellung gilt für:

- Aussagesätze: ʕalɪ qa:m
 Ali stand-3.P.Sg.MASK.PERF (auf)
 'Ali stand auf.'

In markierten Kontexten kann das Subjekt in eingeleiteten Fragesätzen vor dem Verb stehen:

kɪfe:ʃ ɪtˤa:ɪlʒa: ʔəlbət fransa:ʔ/
 Wie Italien besiegte-3.P.Sg.FEM PERF Frankreich/
 'Wie kam es dazu, dass Italien Frankreich besiegte?' (Kontext: Fußballspiel)

In diesem Fall wundert sich der Sprecher, dass Italien und nicht Frankreich das Fußballspiel für sich gewann. Dessen Verwunderung wird dadurch akzentuiert, dass er *Italien* vorzieht.

¹¹ Die Beispiele stammen zwar aus dem TA, haben aber dieselbe Struktur in den übrigen arabischen Varietäten.

Anders als der deutsche NS unterscheidet sich der arabische hinsichtlich der Satzgliedstellung nicht vom HS. In der Regel wird er durch eine Konjunktion oder ein Relativpronomen als abhängiger Satz gekennzeichnet. Eine Endstellung des finiten Verbs existiert in der arabischen Satzstruktur nicht:

- V1: he:ða hūwa er-ra:ʒel ʔilli ma:t bu:-h
 DEM PerPron.3.P.MASK DET Mann REL starb Vater- Pron.
 REL V S

‘Das ist der Mann, dessen Vater gestorben ist.’

- V2: he:ða hūwa er-ra:ʒel ʔilli bu:-h ma:t
 DEM PerPron.3. P.MASK DET Mann REL Vater-Pron. starb
 REL S V

‘Das ist der Mann, dessen Vater gestorben ist.’

V1 ist der unmarkierte Fall, in dem berichtet wird, dass der Vater von einem Mann gestorben sei. In V2 wird betont, dass es der *Vater* und nicht jemand anderes ist, der gestorben sei.

Im Arabischen findet man eine Konstruktion mit dem COP „ka:n“ (in den Varietäten: ka:n) und dem Vollverb im Imperfektiv, die an eine Rahmenstruktur erinnert, da dieser „Verbalkomplex“ aufgespalten wird und in einer Distanzstellung auftritt, wie anhand folgendem Beispiel deutlich wird:

(32) ka:n l-ūwləd jəktəb fɪ ʒwe:b
 COP(war) DET Junge schreibt Präp.‘in’ Brief
 ‘Der Junge war dabei, einen Brief zu schreiben.’

In SVO-Konstruktionen gilt die kontinuierliche Reihung als unmarkiert, wobei eine Aufspaltung des Verbalkomplexes unter pragmatischen und der diskursfunktionalen Bedingung der Hervorhebung möglich ist:

(33) l-ūwləd ka:n jəktəb fɪ ʒwe:b
 DET-Junge COP schreibt Präp.‘in’ Brief
 ‘Der Junge war dabei, einen Brief zu schreiben.’

(34) l-ūmləd ka:n əl ba:reħ jəktəb fɪ ʒwe:b
 DET-Junge COP gestern schreibt Präp.‘in’ Brief
 ‘Der Junge war gestern dabei, einen Brief zu schreiben.’

In (34) wird betont, dass der Junge *gestern* und nicht an einem anderen Zeitpunkt dabei war, einen Brief zu schreiben.

Wie man unschwer ersehen kann, bietet die Syntax wenige Einschränkungen für die Wortstellung. Aus syntaktischer Sicht können alle Satzglieder und besonders das Subjekt alle Positionen im Satz einnehmen. Die Verbstellung ist demnach nicht syntaktisch festgelegt. Allerdings gibt es gewisse Restriktionen, die in den Varietäten die SVO in bestimmten Kontexten nicht erlauben. Diese hängen mit der Definitheit des Subjekts zusammen.

4.4.2 Semantische Faktoren

Aus Dahlgren (1998) und Brustad (2000) geht hervor, dass die Definitheit des Subjekts eine wichtige Rolle bei der Verbstellung spielt. Beide Autoren meinen, dass ein definites Subjekt sowohl prä- als auch postverbal auftreten könne, ein indefinites stünde im unmarkierten Fall postverbal. In beiden Fällen sei das syntaktische Subjekt am Verb markiert.

Die Merkmale belebt/unbelebt spielten in der Erststellung des Subjekts keine Rolle. In allen hier besprochenen Varietäten kann also sowohl ein belebtes als auch ein unbelebtes Subjekt vor dem Verb stehen:

- (35) ÄA: əl-ʔunbuːba fɪdʒɪt
 DET-Tank leer wurde-3.P.Sg.FEM.PERF
 'Der Tank ist leer geworden.'

- (36) SYA: əl-zɑːr meː bjɛrəf ʃɪ ʕan zɑːr-ʊ
 DET-Nachbar NEG weiß-3.P.Sg.MASK IMPERF etwas über Nachbar-Poss.Pr.
 'Ein Nachbar weiß nichts über seinen Nachbar.'

Aus dem Beispiel (35) wird außerdem ersichtlich, dass Agentivität auch keine Rolle bei der Initialposition des Subjekts spielt, denn *Tank* ist nicht der Agens der Handlung, sondern der Patiens. Entsprechend bildet die Definitheit des Subjekts das wichtigste semantische Kriterium für die Spitzenposition des Subjekts und bzw. V2-Stellung. Die Wortstellung in den arabischen Varietäten wird daher von weiteren Zusatzfaktoren gesteuert.

4.4.3 Informationsstrukturelle und diskursfunktionale Faktoren

Dahlgren (1998) und Brustad (2000) haben die Textsorten analysiert, in denen die jeweiligen Wortstellungen SVO und VSO vorkommen. Sie haben festgestellt, dass

alle arabischen Varietäten die Stellung VSO in Erzählungen vorziehen. Dalgren (1998:115) nennt diesen Stil „narrative style“, da das Verb in der ersten Position das Geschehen vorantreibt. In Konversationen hingegen wird SVO bevorzugt. In diesem Zusammenhang unterscheiden Diskursanalytiker zwischen *transaktionalen* und *interaktionalen* Situationen (vgl. Brustad 2000:320). *Transaktionale Situationen* begünstigen den Bericht und Informationsaustausch, wobei ein großer Teil der Informationen „neu“ ist. Brustad fasst dies folgendermaßen zusammen: „*Transactional situations tend to be primarily information-giving, and much of the information is new*“ (ebd.). Ein typisches Beispiel für diesen Kontext sind Erzählungen, in denen Aktionen in einem bestimmten Sachverhalt vorkommen. Die dominante Wortstellung ist in einem solchen Falle die VS-Stellung, die den Erzählfluss unterbricht und bei Beschreibungen vorkommt, um ein bestimmtes Element hervorzuheben. *Interaktional Situationen* kommen vorwiegend in Dialogen vor, wo mehrere Beteiligte von sich selbst sprechen und dies jedes Mal mit einem bestimmten Pronomen signalisieren. Die SV-Stellung ist dominanter, da das Subjekt noch zusätzlich zur Markierung am Verb durch ein Substantiv oder Pronomen präzisiert wird.

Daraus ist ein weiteres Prinzip, nämlich die Topikalisierung abzuleiten. Im Arabischen ist Brustad (2000:330) zufolge die Topikposition die Satzinitiale. Meistens steht das Subjekt in der Topikposition, jedoch nicht immer, wie folgendes Beispiel aus Brustad (2000:331) zeigt:

- (37) MA: martu mni:n dʒal ʃ-ʃhar dʒa:lha hærbu ʃal-i:ha
 Frau-Poss.pr. als eintraf DET-Monat Part.gen.fliehen 3.P.PI vor-PerPr.ihr
 'Seine Frau, als sie in ihrem (9.) Monat schwanger war, hat er sie
 verlassen

In diesem Fall ist *seine Frau* zwar Topik des Satzes, aber das Objekt, da die Rede von *seine(r) Frau* ist, die im Mittelpunkt des Geschehens steht. Wie schon an anderen Stellen dieses Abschnittes gesagt, können nur definite Elemente an erster Stelle stehen, was bedeutet, dass nur definite Elemente (aber nicht unbedingt Subjekte) die Topikposition einnehmen (Brustad 2000:332). Indefinite Subjekte aber können nicht als Topik dienen, sondern sie stehen nach dem Verb. In solchen Fällen tragen sie die neue Information (vgl. Brustad 2000:343):

- (38) ÄA: ga: lɪ s-sa:ʃa tala:ta wagaʃ fɪ wiðnɪ faðɪʃ
 kam-3.P.Sg. für mich DET Uhr drei Schmerz in Ohr-Posspr.schlimm
 MASK.PERF
 'um drei Uhr bekam ich schlimme Schmerzen in meinem Ohr.'

In der Topikposition, die in diesem Zusammenhang gleich der Initialposition gleichzusetzen, kann wahlweise das definite Subjekt, das Verb oder in markierten Fällen das definite Objekt stehen und dient der Hervorhebung. Im unmarkierten Fall steht die Hintergrundinformation in der Topikposition noch vor der Vordergrundinformation, sodass sowohl S als auch V die neue Information tragen können.

Nachdem die steuernden Faktoren erläutert wurden, stellt sich die Frage nach der Grundwortstellung in den heutigen arabischen Varietäten.

In Anlehnung an Spitta-Bey (1880)¹² postuliert Dahlgren (1998:115), dass das Subjekt vor dem Objekt, durch die Wortstellung markiert wird, nachdem die Kasusmarkierungen gefallen sind, sodass SVO als die unmarkierte Reihenfolge gilt. Für das SYA gilt nach Cowell (1964)¹³ bzw. Dahlgren (1998:115) VSO als Grundwortstellung. Das JA, das zur gleichen Gruppe wie das SYA gehört, weist ebenfalls große Ähnlichkeiten mit dieser Varietät auf. Das Subjekt leitet immer häufiger Sätze ein und wird somit zum Thema des Satzes. VSO ist aber immer noch weit verbreitet und gilt als unmarkierte Form. Suleiman (1985:37) betrachtet deshalb VSO als Norm und SVO als „Ableitung“, die allein der Hervorhebung des Subjektes diene. Die gleiche Meinung vertritt Sadiqi (2002:148) für das MA. Für das TA und SUA gab es in der einschlägigen Literatur keine entsprechenden Hinweise auf die Wortstellung, daher habe ich exemplarisch für das TA marokkanische Sätze ins Tunesische übertragen und dann Muttersprachler nach deren Korrektheit bzw. Anwendungsbereich gefragt. Zum Test habe ich alternative Wortstellungen vorgeschlagen und nachgefragt, welche sie präferierten. Gleich bin ich mit ÄA und SUA verfahren, allerdings habe ich die Sätze direkt von Muttersprachlern übersetzen lassen, da ich diese Variante zwar verstehe, aber nicht produktiv anwenden kann. Auch diese Sätze teste ich an Muttersprachlern. Die Ähnlichkeiten zwischen dem TA und MA einerseits und dem SUA und ÄA andererseits waren groß, denn SVO und VSO werden etwa gleich häufig gebraucht.

¹² Spitta-Bey (1880) *Grammatik des arabischen Vulgärdialects von Aegypten*, Leipzig

¹³ Cowell, M.W. (1964) *A Reference Grammar of Syrian Arabic*. Washington

Aus dem Dargelegten ergibt sich, dass die oben genannten Varietäten eine gewisse Präferenz für die SVO-Stellung aufweisen, die durch den Wegfall der Kasusmarkierungen bedingt ist. Jedoch betonen die Autoren dieser Arbeiten immer wieder, dass VSO die Grundwortstellung und SVO eine abgeleitete Wortfolge sei, die nicht nur durch morphosyntaktische, sondern vielmehr semantische, informationsstrukturelle und diskursfunktionale Faktoren begünstigt wird (vgl. dazu Dahlgren (1998) und Brustad (2000)).

Entsprechend ist davon auszugehen, dass das moderne Arabische, v.a. die gesprochenen Varietäten, nicht nur *eine*, sondern *zwei* Grundwortstellung(en) hat, die je nach Kontext und Intention des Sprechers angewandt werden. Zu dieser Erkenntnis kommt auch Brustad (2000:320):

„However, the frequency of VSO and SVO in Arabic main clauses is not readily answerable, because the frequency of both typologies varies from text to text and from context to context. If patterns can be established correlating the frequency of a given word order with a particular type of text, it may be that Arabic has more than one basic word order, one for each type of discourse.“

Vorsicht ist jedoch bei dieser Feststellung geboten, insofern endgültige Studien noch ausstehen und es daher dringend nötig ist, empirische Untersuchungen auf diesem Gebiet durchzuführen, um die Frage nach der Grundwortstellung in den heutigen arabischen Varietäten mit Sicherheit zu beantworten.

5 Fazit

Wohl lassen sich insgesamt eine große Anzahl von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den arabischen Varietäten und dem Deutschen feststellen. Gemeinsam ist ihnen der typologische Entwicklungsverlauf hin zum analytischen Typ, die in verschiedenen Bereichen der Morphosyntax belegbar ist.

Die charakteristische Eigenschaft des deutschen Verbalkomplexes ist die Möglichkeit der Satzklammerbildung. Dies gilt jedoch nur eingeschränkt für das Arabische. Das ist damit zu erklären, dass es im Arabischen keine finiten und infiniten Teile des Verbs gibt, sondern nur eine einzige Form, nämlich die finite. Eine Ausnahme bildet die *kan(a)*-Konstruktion, die in Verbindung mit dem Verb eine Art Klammer bildet.

Darüber hinaus kennt das Arabische zwei Grundstellungen, SVO und VSO, die in verschiedenen Satztypen vorkommen; so nehmen die Verben sowohl in HS als auch in NS entweder die erste oder die zweite Position ein, die Verbendstellung hingegen ist dem Arabischen fremd. Diese ist aber im Deutschen nur *eine* der drei möglichen Verbstellungen neben der Verberst- und der Verbzweitstellung. Folglich weisen arabische HS und NS symmetrische Verbstellungen auf, deutsche HS und NS hingegen nicht. Ausschlaggebend für diese Verbstellungsvariationen sind sowohl syntaktische als auch informationsstrukturelle Faktoren. Tendenziell bestimmen im Deutschen syntaktische Faktoren die Verbstellung, für die arabische sind jedoch eher informationsstrukturelle bzw. die diskursfunktionale ausschlaggebend.

Was bislang dargestellt wurde, sollte die möglichen Herausforderungen aufzeigen, mit denen zu rechnen ist, wenn nun die deutsche Sprache von arabischsprachigen Migrantenkindern erworben wird. Besonders problematisch wird es, wenn man beim Erwerb der Zweitsprache einige Strukturen der Muttersprache wiederzuerkennen glaubt. Gerade diese „wiedererkannten“ Strukturen können zum Verhängnis werden, indem sie den Erwerb der spezifischen Eigenheiten der anderen Sprache erschweren bzw. verlangsamen. Dies geschieht vornehmlich, wenn der Lernende glaubt, er beherrsche diese Strukturen bereits und brauche sie deshalb nicht zu lernen, aber dabei übersieht, dass die neuen Formen spezifische Aspekte haben, die sich von den bekannten Strukturen der Muttersprache unterscheiden. Bei den arabischen Kindern könnte die V2 in den deutschen HS solche Reaktion auslösen. Denn in diesem Fall erkennen sie eine „bekannte Struktur“ wieder, was den Erwerb der V2-Stellung erleichtern bzw. beschleunigen kann. Jedoch kann diese Struktur auf allen Satztypen übergeneralisiert werden, was eventuell zu einem verzögerten VE-Erwerb führen könnte. Allerdings kann es ebenso vorkommen, dass die Unterschiede beider Formen minimal sind und entsprechend den Erwerb erleichtern, da diese nicht neu angeeignet, sondern nur wiedererkannt zu werden brauchen. Zu Beginn des folgenden Kapitels wird ein Überblick über den Spracherwerb im Allgemeinen gegeben, bevor auf den Erwerb des Deutschen als L1 als L2 eingegangen wird.

III Erwerb des Deutschen als L1 und L2

1 Allgemeines zum Spracherwerb

Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Verlauf seiner Kindheit die Sprache seiner Umgebung an. Es kommt nicht selten vor, dass Kinder zweisprachig aufwachsen. Viele Menschen lernen später eine zweite, manche eine dritte oder vierte Sprache. Somit sind schon zwei verschiedene Erwerbstypen angedeutet, auf die nun näher eingegangen wird. Zu diesem Zweck werden hauptsächlich die Arbeiten von Wolfgang Klein (1987 und 2001) herangezogen, da sie einen guten Überblick über den Spracherwerb bieten.

1.1 Typen des Spracherwerbs

Es gibt zwei grundsätzliche Arten des Spracherwerbs, den Erstspracherwerb und den Zweitspracherwerb, der wiederum in gesteuerten und ungesteuerten Erwerb differenziert werden kann.

- a) Der Erstspracherwerb (L1-Erwerb) wird von Klein (2001:605) wie folgt definiert:

„Der Erstspracherwerb ist ein natürlicher Prozess, er wird nicht systematisch und planvoll von außen gesteuert, dauert recht lange und führt in der Regel zur ‚perfekten‘ Beherrschung der zu lernenden Sprache.“

Beim Erstspracherwerb unterscheidet man wiederum zwischen „monolingualen“ und „bilingualen“ Erstspracherwerb. Beim monolingualen Spracherwerb lernt das Kind die Sprache seiner Umgebung, d.h. primär die der Eltern. Beim bilingualen Erstspracherwerb werden zwei unterschiedliche Sprachen gleichzeitig erworben. Das geschieht vorwiegend, wenn die Eltern des Kindes zwei verschiedene Muttersprachen haben, die dem Kind gleichzeitig weitergegeben werden. Jedenfalls verläuft der Erstspracherwerb ungesteuert. Die Erstsprache wird normalerweise auch als Muttersprache bezeichnet.

Werden Kinder im frühen Alter mit zwei Sprachen konfrontiert, so spricht man von bilingualen oder „doppeltem“ Erstspracherwerb (vgl. Tracy 2002:11). Dies geschieht, wenn Kinder von Geburt an simultan in beiden Sprachen erzogen

werden. Meistens ist dies der Fall, wenn die Eltern mit ihnen in ihrer jeweils eigenen Muttersprachen sprechen. In anderen Fällen wird im Elternhaus eine bestimmte Sprache gesprochen, in der Umgebung aber eine andere. Die Kinder erlernen dann allerdings diese „Umgebungssprache“ erst später, meistens im Kindergartenalter (d.h. ab dem 3. Lebensjahr). Zuvor haben sie normalerweise kaum Kontakt zur Zweitsprache. Man spricht deshalb vom frühen L2-Erwerb, der im Vorschulalter ansetzt. Eben hierum geht es in der vorliegenden Studie.

b) Der Zweitspracherwerb (L2-Erwerb): Wie schon angedeutet, unterscheidet man zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweitspracherwerb. Als ungesteuerter Erwerb bzw. Zweitspracherwerb gilt:

„der Erwerb einer Zweitsprache in der alltäglichen Kommunikation gemeint, der sich naturwüchsig vollzieht und ohne systematische intentionale Versuche diesen Prozess zu steuern.“ (Klein 1987:28)

Dieser Zweitspracherwerbstyp ist sehr häufig bei Arbeitsmigranten zu finden, die die jeweilige Sprache durch den Kontakt mit den Einheimischen lernen. Je nachdem, wann man mit dem Zweitspracherwerb beginnt, unterscheidet man zwischen *frühen* und *späteren* L2-Erwerb. Die Abgrenzung zwischen beiden Erwerbstypen ist umstritten. Man geht aber davon aus, dass die Pubertät eine gewisse Grenze darstellt (vgl. Klein 1987: 27). Man spricht vom *L2-Erwerb des Kindes*, wenn die Erwerbsphase zwischen dem 3. und 4. Jahr beginnt und bis zur Pubertät andauert, und vom *L2-Erwerbs des Erwachsenen*, wenn sie erst nach Pubertät ansetzt. Wenig erforscht ist der L2-Erwerb des Deutschen im Vorschulalter und frühen Schulalter, denn beide Erwerbsarten werden üblicherweise als Untergruppe des L2-Erwerbs des Kindes betrachtet.

Gesteuerter Zweitspracherwerb (auch *Fremdspracherwerb* genannt) findet in Sprachkursen statt, in denen die Sprache systematisch und intentional gelehrt wird. Zu diesem Zweck muss man keinen primären Kontakt mit den Sprechern dieser Sprache haben, denn der Erwerb erfolgt nicht durch die alltägliche Kommunikation. Es wird außerdem noch von „Wiedererwerb“ gesprochen, wenn man eine verlernte Sprache, die man von selbst aus nicht mehr aktivieren konnte, erneut zugänglich macht. Diese Erwerbsart interessiert uns im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter.

Klein (2001) hat verschiedene Gemeinsamkeiten, die von den oben genannten zwei bzw. drei Spracherwerbstypen geteilt werden, beobachtet. Er geht davon aus, dass

der Lerner beim Zweitsprach- und Fremdspracherwerb bereits über eine Sprache verfügt, das bedeutet, dass er die Zweitsprache erst im fortgeschrittenen Alter, d.h. ab dem dritten Lebensjahr erwirbt. Der „doppelte“ L1-Erwerb setzt also zu einem Zeitpunkt ein, an dem der L1-Erwerb noch nicht abgeschlossen ist (Klein 1987:27).

Erst- und Zweitspracherwerb sind natürliche Prozesse, die sich in alltäglichen Situationen vollziehen. Der Fremdspracherwerb ist ein Versuch, auf den Erwerbsprozess von Außen steuernd einzuwirken und ihn gewissermaßen zu formen.

Verfügt man bereits über eine Sprache und erwirbt nun eine weitere, so kann die Erstsprache, sei es die Muttersprache oder eine andere erworbene Sprache, sowohl als Hilfe (positiver Transfer) als auch als Hindernis (negativer Transfer) wirken. Die Erstsprache dient normalerweise als Orientierungsraster, denn Lerner gehen erst einmal davon aus, dass die neue Sprache ähnlich funktioniert wie die bereits beherrschte Erstsprache. So greifen sie intuitiv auf Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück, die sie beim L1-Erwerb entwickelt haben. Ein Lerner sucht in der Zielsprache nach bekannten Strukturen; werden diese entdeckt, fällt die Aneignung leichter. Hier wird der Lernprozess als Umstrukturierung aufgefasst, der bekannte Strukturen der L1 denen der Zielsprache anpasst. Bei eklatanten Unterschieden zwischen zwei Sprachen muss sich der Lerner neu orientieren, was den Erwerb einer zweiten Sprache der Erstsprache ähnlich macht (vgl. Apeltauer 1997:79).

Im Unterschied zum späteren L2-Erwerb im Erwachsenenalter geht das Kind an eine zu erlernende Sprache noch leichter heran, da es sie parallel zu seiner L1 lernt und somit beide Systeme gleichzeitig aufbaut, sodass es sich im Endeffekt nur um ein System „mit bestimmten variablen Komponenten [...], auf die es nach Bedarf umschaltet“ (Klein 1987:23) handelt. Im Vergleich zu Erwachsenen ist das Kind kognitiv nicht so reif, dass es die einzelnen grammatischen Kategorien wie Kasus, Genus usw. als solche erkennt bzw. entsprechend behandelt. Daher werden viele Formen unanalysiert aus dem Input übernommen, ohne sie nach den grammatischen Kategorien zu segmentieren, wie etwa die Form *iser* (vgl. Tracy 2002: 10), die durch eine Fehlsegmentierung des Inputs entstanden ist. Diese holistische Formen verschwinden, sobald sich das syntaktische Wissen aufbaut.

Da sich dies auf kognitiver Ebene abspielt, scheint es so, als hingen die Veränderung im Gehirn mit dem Alter zusammen. Diesen Schluss zog der Neuropsychologe Penfield (Penfield und Roberts 1959, zit. nach Klein 1987:22). Diese Annahme wurde von Lenneberg (1967) aufgegriffen und zu einer viel diskutierten Theorie ausgearbeitet, nämlich der Theorie der „kritischen Phase“ (*critical period*), die im Folgenden näher erörtert wird.

1.2 Erklärungen für den unterschiedlichen Lernerfolg bei Kindern und Erwachsenen

1.2.1 Die „kritische Phase“

Die „Kritische Phase“-Hypothese, wie sie von Lenneberg (1967) vorgeschlagen wurde, bezieht sich auf den L1-Erwerb (vgl. Snow & Hoefnagel-Höhle 1982:93). Sie besagt, dass der L1-Erwerb innerhalb einer kritischen Phase stattfindet, die spätestens mit dem Beginn der Pubertät endet. In dieser Zeit verfügt das Gehirn über eine gewisse Plastizität, die ihm den L1-Erwerb gestattet. Danach kann aufgrund der Festlegung der sprachlichen Funktionen auf die Hirnhemisphären, vorwiegend auf die linke, zwar immer noch eine weitere Sprache erlernt werden, aber nur in derselben Art und Weise, wie man z.B. Algebra oder Geschichte lernt. Daraus erklärt sich die Hypothese, dass Kinder wesentlich leichter eine Sprache lernen als es Erwachsene tun. Dies ist zwar noch nicht hinlänglich untersucht, aber manches, was wir bislang wissen, deutet auf das Gegenteil hin: Erwachsene, wie zum Beispiel Geheimagenten, oder andere hoch motivierte Erwachsene können eine Sprache akzentfrei und perfekt beherrschen lernen, wenn begünstigende Faktoren, wie z.B. Auslandsaufenthalte hinzukommen. Daher ist eine perfekte Beherrschung einer Sprache nach der Pubertät nicht unmöglich, auch wenn es die absolute Ausnahme ist. Dies beweist, dass ein perfekter Zweitspracherwerb, besonders der Erwerb der phonologischen Aspekte, auch noch im Erwachsenenalter möglich ist. Das bedeutet, dass es neben biologischen bzw. Alterseffekten auch andere Gründe geben muss, die den Unterschied zwischen dem Spracherwerb beim Kind und beim Erwachsenen ausmachen (Klein 1987:22f).

1.2.2 Weitere Faktoren

Neben anderen Faktoren, wie z.B. der Wunsch nach sozialer Integration oder kommunikativen Bedürfnissen, die laut Klein (2001:610) die wichtigsten Antriebsfaktoren bilden, spielt das Alter eine entscheidende Rolle beim Zweitspracherwerb. Jeder „gesunde“ Mensch ist biologisch mit der Fähigkeit ausgestattet, mehrere Sprachen zu erlernen. Die wichtigsten sind dabei natürlich das Nervensystem bzw. die Hirnhemisphären, aber der gesamte Artikulationsapparat und das Hör- und Sehvermögen gehören ebenfalls dazu. Beim L1-Erwerb stellt man eine parallele Entwicklung der Sprache und der Hirnreifung fest. Beim Erwerb einer weiteren Sprache ist, je nach Alter, der Verarbeitungsmechanismus und die damit verbundene Automatisierung hingegen bereits vorhanden.

Mit der biologischen Entwicklung ist die kognitive eng verbunden. Ein Kind kann grammatische Strukturen erst dann richtig einsetzen, wenn es über die entsprechenden kognitiven Konzepte verfügt. So wird Kausalität oder Possessivität sprachlich erst dann regelhaft gebraucht, wenn die kognitive Entsprechung entwickelt ist. Ein Kind muss zuerst kognitive Fähigkeiten wie z.B. Diskriminierung, Klassifizierung, Abstraktion und Folgerung entwickeln, um sie später auch sprachlich wiedergeben zu können. Ein Erwachsener verfügt bereits über solche angelegten kognitiven Strukturen und lernt folglich nur noch die entsprechende Struktur der zu erlernenden Fremdsprache hinzu. So kann ein Erwachsener normalerweise den Unterschied zwischen der konkreten Ausformung des Ortes *hier* und *da* lexikalisch richtig wiedergeben. Ein Kind muss hingegen diese Parameter zunächst erkennen und konzeptualisieren, um sie später sprachlich wiedergeben zu können. Demzufolge kann man davon ausgehen, dass die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten parallel zum L1-Erwerb verläuft. Daher verfügen die Kinder beim frühen L2-Erwerb noch nicht über alle kognitiven Fähigkeiten.

Allerdings ist auch klar, dass der Erwerb weiterer Sprachen nicht nur von biologischen oder kognitiven Faktoren abhängt, sondern es durchaus noch andere Bewegungsgründe gibt, die v.a. Erwachsene daran hindern können, eine weitere Sprache zu erlernen, wie z.B. die Furcht, mit der neu erlernten Sprache ihre eigene Identität zu verlieren, oder aber die Beschränkung auf den rein kommunikativen

Zweck der Fremdsprache dahingehend, dass das Verstanden-Werden wichtiger ist als grammatisch-korrektes Deutsch o.ä.

Die oben genannten Aspekte sprechen dafür, dass dem unterschiedlichen Lernerfolg zwischen Kindern und Erwachsenen nicht nur ein einziger Grund zugrundeliegt, sondern dass er das Ergebnis eines gesamten Faktorenkomplexes ist, welche die Sprachentwicklung unterschiedlich stark beeinflussen und sich somit unterschiedlich auf den Spracherwerbsprozess beider Altersgruppen auswirken. Darauf komme ich später im Punkt zum Erwerb des Deutschen als L1 bzw. als L2 zurück.

Belassen wir es bei diesen Hinweisen zum generellen Spracherwerb und beschäftigen uns nun etwas näher mit dem Erwerb der Satzstruktur, die sich durch den Erwerb der Verbstellung und der damit verbundenen Finitheit kennzeichnet. Dabei soll sich deren Aneignung nicht nur auf den L1-Erwerb beschränken, sondern zugleich den L2-Erwerb umfassen. Aus diesem Blickwinkel werden die Schwerpunkte der vorliegenden Arbeit betrachtet, nämlich die Verbstellung und die Finitheit im L1-Erwerb der jeweiligen Sprache und anschließend im L2-Erwerb des Deutschen. Dabei soll der Erwerbsverlauf untersucht werden, um herauszufinden, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten diese verschiedenen Erwerbstypen aufweisen. Diese sollen später bei der Untersuchung des frühen L2-Erwerbs bei arabischen Kindern in Betracht gezogen werden.

2 Erwerb des Deutschen als L1

Es ist angebracht, gleich eingangs zu erwähnen, dass hier nicht auf den Erwerb aller Aspekte des Deutschen eingegangen werden kann, sondern nur auf jene der Verbstellung und der Verbflexion. Dabei stütze ich mich im Wesentlichen auf die Arbeiten von Clahsen (1982, 1986a, 1986b, 1988), Mills (1985) und Szagun (1996). Bei den Nebensätzen (NS) wird Rothweiler (1993) herangezogen. Alle Autoren sind sich einig, dass die Position des finiten Verbs entscheidend für den Satztyp ist. Der Erwerb der Verbstellung bedeutet somit den Erwerb des Satztyps.

Wie schon erwähnt, muss das finite Verb in einfachen Aussagesätzen zwangsläufig die zweite Position einnehmen. Im HS können sämtliche Glieder ihre Stellungen verändern, das finite Verb jedoch nicht. Nach Modal- und Hilfsverben steht das Vollverb am Ende des HS. In NS besetzt das finite Verb die letzte Stelle des Satzes.

Darüber hinaus kann das Verb bei Fragen und Aufforderungen einen Satz eröffnen. Man muss sich nun allerdings fragen, wie sich ein Kind diese Regularitäten aneignen und zielsprachlich gebrauchen kann. Darauf wird in diesem Abschnitt näher eingegangen, indem der Erwerbsprozess genauer betrachtet wird.

Der Erwerbsverlauf wird meistens in drei Stadien gegliedert, nämlich jene der Einwortäußerung, Zweiwortäußerung und Mehrwortäußerungen. Im Folgenden wird der Erwerb der Wortstellung im Verlauf der verschiedenen Stufen verfolgt. Zunächst werden die Einwortäußerungen betrachtet.

2.1 Einwortäußerungen (1;0-1;6)

Die früheste Phase des Entwicklungsprozesses umfasst die Zeitspanne zwischen Null und ein Jahr, kann sich aber auch in Einzelfällen bis zum 18. Lebensmonat hinziehen.¹⁴ Das Kind produziert zunächst vor allem nominale Äußerungen. Grammatisch gesehen dominieren Nomen die meisten Äußerungen eines Einjährigen, indem sie wahlweise auf Objekte, deren Ort, Aussehen, Vorhanden / Nichtvorhandensein usw. referieren. Gleichsam werden auch Wünsche und Aufforderungen ausgedrückt. Ein Beispiel hierfür ist die folgende Äußerung (Clahsen 1986a:16):

(39) Kind: pötte¹⁵

M: Pöttchen? Nee, Pöttchen holen wir nicht mit rein!

Kind: aa

M: Ja. Musste AA machen! Das machste ja sonst immer in die Badewanne rein.

Häufig sind vor allem die Adverbien *auch* oder *nochmal*, die meistens mit einem Wunsch in Zusammenhang stehen. Deiktika werden häufig mit Zeigen verbunden, wie etwa *da*, *hier*.

Wenn das Kind dann anfängt, verbale Elemente zu produzieren, handelt es sich vorwiegend um Verbpartikel, die für Verben bzw. komplette Sätze stehen. Die semantische Funktion ist meistens mit einer Ortsbezeichnung verbunden, wie z.B. *auf* für „oben“, *runter* für „unten“, aber auch trennbare Verbalpräfixe können eine

¹⁴ Vgl. dazu v.a. die Arbeiten von Clahsen (1982, 1986a) und Mills (1985).

¹⁵ Soweit keine genauen Altersangaben gemacht werden, entstammen die Beispiele aus der besprochenen Erwerbsphase.

Aufforderung ausdrücken, wie aus folgendem Beispiel (Clahsen 1986a:15) ersichtlich wird:

- (40) Kind: auf/ [Nachdem die Mutter Ms Windel verschlossen hat; M möchte sie wieder öffnen.]¹⁶

Clahsen (1986a:17) betrachtet Reduplikationen als Indiz für den Übergang zu Zweiwortäußerungen. Dabei wird ein Wort mehrmals hintereinander wiederholt, wie es z.B. dieses Kind macht:

- (41) J: ab. ab. ab/ [J. krabbelt zu Mutter; J hat zwei Eisenbahnschienen in der Hand, die ihr die Mutter zusammenstecken soll.]

Derartige Äußerungstypen können Clahsen zufolge (1986a:18) als „Vorläufer für den Syntaxerwerb“ betrachtet werden. Was die Verbmorphologie angeht, so kann man in dieser frühen Phase noch nicht von einer Verbalflexion sprechen, da die produzierten Verbalelemente unflektierte Partikel sind.

2.3 Zweiwortäußerungen (1;6-2;0)

Kinder beginnen im Alter von 1;6 bis 2;0 mit Zweiwortäußerungen. Die vorhandenen Untersuchungen zeigen, dass Kinder zu diesem Zeitpunkt bereits über die wichtigsten Wortarten verfügen. Als nominale Elemente kommen Nomen und Pronomen vor. NPs können auch Adjektive, Artikel bzw. Demonstrativ- oder Possessivpronomen enthalten:

- (42) diese tuhl {dieser Stuhl}¹⁷
eine rad {ein Rad}

Als adverbiale Elemente finden sich hauptsächlich einfache Adverbien, z.B. Lokale (*hier, da*) (Clahsen 1986a:19):

- (43) zaun da [M zeigt auf einen Zaun]

¹⁶ Eckige Klammern [] geben den Kontext an

¹⁷ Geschweifte Klammern { } erklären die Äußerung des Spracherwerbers.

Clahsen (1988:43) unterscheidet in dieser Phase des Grammatikerwerbs drei Arten von verbalen Elementen: einfache Verben (*gehen*), prädikative Adjektive (*du böse*) und trennbare Partikelverben (*aufsetz*).

Daraus ergibt sich ein charakteristisches Merkmal für Zweiwortäußerungen: sie bestehen nur aus Inhaltswörtern, da Funktionswörter in der Regel ausgelassen werden. Dies bestätigen die Daten von Clahsen (1982,1986,1988), Mills (1985) und Miller (1976).

Sätze bestehen meist aus Wortkombinationen, die Clahsen (1988:44) wie folgt zusammenfasst:

- a) Subjekt-Verb-Sätze: *ich ziehn*.
- b) Verbloße Sätze: *daniel pier* {für: Daniel hat Papier}.
- c) Subjektlose Sätze: *drehen brücke* {für: Daniel dreht die Brücke}.
- d) Sätze ohne Subjekt und Verb: *diese leine* {für: er will das Buch alleine lesen}.

Motiviert sind derartige Kombinationen durch semantische Faktoren. So äußert das Kind im Beispielsatz (a) die Abfolge Handlungsträger-Handlung, in (b) wird ein Besitzverhältnis ausgedrückt, indem zunächst der Besitzer und dann der Besitz genannt wird. In (c) folgt das Kind dem Prinzip Handlung-Objekt und in (d) wird ein(e) Wunsch/Aufforderung ausgedrückt, wobei das Objekt der Handlung vorausgeht (vgl. Clahsen 1986a:19 und Szagun 1996:32).

Im Zusammenhang mit derartigen Äußerungen ist es nicht sinnvoll von Verbend- und Verbzweitstellung zu sprechen. Daher werden die Begriffe *postnominal* für die jeweiligen Stellungen der verbalen Elemente, die nach der ersten Konstituente, die meistens ein nominales Element (Nomen, Pronomen, u.ä.) ist, bzw. *pränominal* für die Stellung vor der nominalen Konstituente, verwendet.

Die Wortstellung ist in der Zweiwortphase variabel, allerdings ist eine Dominanz der postnominalen Stellung verbaler Elemente zu beobachten. Zwar ist eine pränominaler Stellung verbaler Elemente ebenfalls belegt (vgl. (c)), allerdings kommt sie in nur 30% aller Fälle vor (vgl. Clahsen 1988:45). Zu diesem Ergebnis kommt auch Szagun (1996:34), der auch folgende Beispiele entnommen wurden:

- (44) das mach
 wasser schwim
 hause gehn

Als möglichen Grund für die Präferenz der postnominalen Stellung des verbalen Elements gibt Szagun Folgendes an (1996:34f):

„Als möglichen Grund für die Endstellung erörtert Mills (1985) u.a. zweierlei: Einmal finden sich in der Sprache der Eltern an Kinder viele Fragen und Aufforderungen, - und diese haben Verbendstellung. Zum zweiten neigen Kinder dazu, ihre Aufmerksamkeit auf das Wortende bzw. Satzende zu richten (Slobin, 1973; Kuczaj, 1979). In Kombination würden diese beiden Faktoren eine Verbendstellung begünstigen.“

Die Verbpartikel nehmen sowohl post- als auch pränominale Stellung ein:

- | | |
|------------------------------|---|
| (45) rein diese
zu deckel | [M. stellt das Auto in die Garage.]
[J. will den Kameradeckel zumachen.] |
|------------------------------|---|

Allerdings tendieren die Verbpartikel dazu, im Laufe des Erwerbs postnominal zu stehen:

- (46) tür auf

Dies wird dadurch unterstützt, dass die Sprache, in der sich die Erwachsenen an ihre Kinder richten, oftmals einige „nicht-finite“ Strukturen enthält (Tracy 2002:9), vgl. folgenden Fall:

- (47) Mund auf, Augen zu!

In den Daten dieser Phase werden Fragen mit Frageintonation gestellt. In Ergänzungsfragen wird das Fragewort meistens ausgelassen. Wenn es doch mal gelegentlich vorkommt, dann steht es ebenfalls am Satzende, wie es das Beispiel aus Szagun (1996:35) zeigt:

- | | |
|---------------|---------------------|
| (48) apfe wo? | {Wo ist der Apfel?} |
|---------------|---------------------|

Entscheidungsfragen werden ohne Inversion von Subjekt und Verb gestellt, wie dieses Beispiel aus Mills (1985:155) Datenkorpus belegen kann:

- (49) mutti kommen?

Wenn das Verb pränominal (in subjektlosen Äußerungen) oder nach dem „Agens“/ Subjekt steht, dann bekommt es die Endung der dritten Person Singular *-t*, was die Tendenz zur Entwicklung eines Zusammenhangs zwischen Subjekt und Verb zeigt (vgl. Mills 1985:154). Folgendes Beispiel aus Szagun (1996:34) soll dies veranschaulichen:

(50) baby weint

In Zweiwortäußerungen kommen schon Partizip Perfekt-Formen vor, allerdings ohne das Präfix *ge-* bzw. bei zusammengesetzten Verben mit einem *e-* statt *ge-* (vgl. Szagun 1996:34):

(51) putt emacht	statt: kaputt ge-macht
hinesetzt	statt: hinge-setzt
gut e..esse	statt: gut ge-gessen

In manchen Äußerungen treten sogar sogenannte „pronominale Kopien“ (*pronominal copies*) (Clahsen 1986b:87) anstatt von Personalsuffixen auf. So sind Bildungen wie folgende keine Seltenheit:

(52) das iser fest
daniel tuter immer

Iser und tuter werden nicht segmentiert und entsprechend als *ein* Wort gespeichert. Tracy (2002:5) nennt solche Äußerungen „formelhafte Äußerungen“, da sie immer in der gleichen Form erscheinen, weshalb jene Äußerungen auch in die Phase der Zweiwortäußerungen miteinbezogen werden, obwohl sie formal eigentlich zu den mehr-gliedrigen Äußerungen gehören.

Aus diesen Darstellungen lässt sich zu dieser Phase sagen, dass die Stellung und die morphologische Markierung verbaler Elemente schwanken, da zielsprachliche Beschränkungen der möglichen Stellungen noch nicht erworben sind. Das schließt jedoch nicht aus, dass insgesamt eine gewisse Präferenz, die verbalen Teile nach der ersten Konstituente zu positionieren. Was die Verbmorphologie angeht, so tendieren die vorwiegend einteiligen Verben, die eine pränominale Stellung einnehmen, mit dem Suffix *-t* versehen zu werden. Die postnominale Stellung ist mit

Stamm- und Infinitivformen verbunden. Betrachten wir nun die Verbstellung und die Verbmorphologie der Mehrwortäußerungen.

2.3 Mehrwortäußerungen (2;0-4;0)¹⁸

Diese Phase dauert bis zum Alter von 4;0 Jahren (Mills 1985:155). Bezüglich des Erwerbs von Sätzen kann man sie in zwei Phasen unterteilen, eine erste (2;0 bis 3;0), in der einfache Sätze und eine zweite (3;0 bis 4;0), in der komplexere Sätze erworben werden.

2.2.2 Erste Phase (Wege zur Satzklammer)

Anfangs bildet das Kind einfache Satzstrukturen, die um Adverbien erweitert werden:

(53) hier buch vorlesen/

Verben, prädikative Adjektive und Präfixe werden um COP+Adjektiv-Strukturen erweitert:

(54) der teddy zu dick is/

Kinder entdecken in dieser Phase, dass Wörter an verschiedenen Stellen im Satz auftreten können, und besetzen diese Positionen deshalb mehrfach. Das gilt auch für das Verb, wie aus dem folgenden Beispiel Tracys (2002:11) hervorgeht:

(55) wo is das andere is

Allmählich wird das Gerüst einer zielsprachlichen Struktur aufgebaut, welches jedoch noch lückenhaft ist. Manchmal werden diese Lücken durch Platzhalter oder Füllsilben besetzt:

(56) ich [eee] ein hose maln [Ich will /kann eine Hose malen]

¹⁸ Die Zeitspanne wurde aus Szagun (1996:39) entnommen.

Einfache Verben rücken in dieser Phase an die V2:

(57) jetzt nehm ich das

Die Kinder dieser Phase stellen das Verb nicht mehr so oft an die letzte Stelle wie in Zweiwortäußerungen, sie achten vielmehr auf die syntaktischen Beschränkungen für die Stellung des Verbs, sodass nun alle verbalen Elemente an den Positionen auftreten können, die auch in der Zielsprache erlaubt sind. Das Kind trifft aus den möglichen Stellungen in der Zielsprache eine systematische Auswahl. Aus den verfügbaren Daten für diese Phase von Clahsen (1988) gibt es keine Belege, in denen z.B. die trennbare Verbpartikel vor dem Verb in V2 stünde (* er raus holt hier).

Gut belegt ist außerdem, dass Kinder in dieser Erwerbsphase Partikel und Verb nicht getrennt verwenden, sondern verbinden und an das Satzende stellen. Das folgende Beispiel eines 2;4 alten Mädchen verdeutlicht dies (Clahsen 1982:59):

(58) purzel pierkorb raus-
räumen [Der Hund Purzel räumt den Papierkorb aus.]

Dies bezeugt, dass Kinder in dieser Phase ihres Erwerbs eine starke Tendenz in Richtung zielsprachlicher Grammatik entwickeln, die aber noch verfeinert werden muss.

Außerdem beginnt das Kind, Hilfs- und Modalverben zu gebrauchen und sie an die zweite Stelle sowie das Vollverb an die letzte zu stellen. In dieser Phase ist es auf das Prinzip der Satzklammer sensibilisiert, die in den meisten Fällen respektiert wird. Bei zusammengesetzten Verben wird der Verbzusatz nun immer ans Satzende gestellt (Tracy 2002:5):

(59) da kommt ball rein
jetzt geh ich hoch
wo kann der hingehen?

Auch wenn die Verbstellung nun zum größten Teil zielsprachlich ist, heißt das aber lange noch nicht, dass keine Abweichungen mehr auftreten. So fehlen noch obligatorische Elemente wie COP sowie Artikel und Präpositionen.

(60) da suche jetzt Vogel
weiße nich

{Da sucht ein anderes Tier den Vogel.}
{Ich weiß nicht.}

Trotz einiger Schwankungen wird die Satzklammer in dieser Phase immer häufiger realisiert, sodass am Ende nur noch wenige Abweichungen auftreten. Folgende Beispiele aus Clahsen (1986a:23) sollen zeigen, dass die Kinder in dieser Phase über die wichtigsten Verbstellungsregeln des Deutschen verfügen:

(61) immer fällt die um
hab ein wurst mach
kann nich das zumachen

Morphologisch gesehen treten pronominale Kopien noch weiterhin auf, wie folgendes Beispiel zeigt:

(62) fels noch nich iser putt

{Kind hämmert weiter, weil es denkt,
der Fels ist noch nicht gebrochen}

Diese Formen werden jedoch auffälligerweise nicht von allen Kindern benutzt und sind daher, laut Clahsen (1988:79), kein notwendiger Erwerbsschritt. Sie deuten darauf hin, dass sich das Kind in einer Übergangsphase befindet und dabei ist, die Personalpronomen zu erwerben, ohne aber bereits das Konjugationsparadigma der Verben erworben zu haben.

Was die Verbmorphologie dieser Erwerbsphase (Erwerb der einfachen Satzstrukturen) betrifft, so stehen die Verben noch vorwiegend in der Stammform oder im Infinitiv (vgl. Clahsen 1986b:88):

(63) so mann kuck
da supp eß
ich machen hier

Die Kinder verfügen noch nicht über das gesamte Konjugationsparadigma und setzen deshalb die Infinitivformen ein.

Etwas später dominiert dann das Suffix *-t*, wenn die Verben in zweiter oder erster Position im Satz stehen (vgl. Millers 1976 zit nach Szagun 1996:39). Folgendes Beispiel aus Clahsen (1988:76) illustriert dies:

- (64) fällt um [M. will vom Sofa springen, er streckt seine Hände aus damit seine Mutter ihn festhält.]

Das Suffix -e erscheint ebenfalls in dieser Phase und wird übergeneralisiert:

- (65) weiße nich
ich kanne drinsitzen

In dieser Phase des Erwerbsprozesses sind sich die Kinder über die Kongruenzmarkierungen des Deutschen noch nicht im Klaren (vgl. Clahsen 1988:78). Die Verben stehen zwar in einer nicht infiniten Form, das heißt sie weisen Merkmale der grammatischen Kategorien Person und Numerus auf, stimmen allerdings noch nicht mit den Merkmalen des Subjekts überein.

- (66) du ma auch zeige {Du auch mal zeigen.}

Clahsen stellt einen engen Zusammenhang zwischen der V2 und dem Erwerb der Finitheit her. Er ist der Auffassung, solange die Kinder noch nicht über die Finitheit verfügten, könnten sie die V2 nicht durchgängig verwenden, „*denn dazu ist eine Unterscheidung zwischen finiten und nicht-finiten verbalen Elementen erforderlich*“ (Clahsen 1988:79). Dies würde auch die Inkonsistenzen sowohl in der Verbstellung als auch in der SVK in dieser Phase erklären. Unter Finitheit versteht Clahsen nicht nur die Konjugation an sich, sondern Finitheit als Merkmal, die sich durch bestimmte Markierungen deutlich macht. Damit ist die Verfügbarkeit über das Konjugationsparadigma und v.a. das Kongruenzsystem gemeint (vgl. Clahsen 1988:79). Im Zusammenhang mit der Verbstellung sieht Clahsen deutliche Entwicklungszusammenhänge zwischen Verbstellung und Verbflexion. Daher vertritt er die These, sobald die Finitheit als Merkmal verfügbar sei, träten die Verben konstant an V2-Stellungen auf. Dies sei aber in dieser Anfangsphase der Mehrwortäußerungen noch nicht der Fall, denn es kämen weiterhin Abweichungen bezüglich der SVK vor, die auch mit einer abweichenden Verbstellung verbunden seien.

2.3.2 Zweite Phase (Ausbau der Satzstrukturen)

Die Kinder erreichen diese Phase im Alter von ungefähr drei Jahren; wie bereits bei den anderen Altersangaben sind aber auch hier erhebliche individuelle Unterschiede möglich.

Charakteristisch für diese Phase ist die Bildung von NS. Zunächst produzieren Kinder Vorläufer von Parataxen, die intonatorisch verbunden werden. Dies kann allerdings auch schon in früheren Phasen auftreten. Das liegt daran, dass sie zwar noch nicht über die notwendigen lexikalischen Fugenelemente verfügen, aber trotzdem schon eine komplexere Gedankeneinheit zum Ausdruck bringen möchten. Anschließend treten Präkonjunktionen, die die NS einleiten, auf, wenn die Kinder Satzgefüge mit Haupt- und Nebensätzen zu bilden beginnen. Diese Präkonjunktionen sind meistens Füllsilben, die undifferenziert gebraucht werden und im Wesentlichen nur als Platzhalter fungieren. Mit anderen Worten haben Die Kinder die Struktur erfasst, aber nicht die sprachlichen Mittel. Folgendes Beispiel aus den Daten von Rothweiler (1993:44) konkretisiert dies:

(67) du mus wein **ve** ganz weg bin [Du muss weinen, weil/wenn (ich) ganz weg bin.]

Wie hieraus hervorgeht, ist die Verbstellung sowohl im HS als auch im NS zielsprachlich. Eine grobe lautliche Ähnlichkeit zwischen *weil* und *wenn* ist außerdem festzustellen. Phonetisch sind beide Konjunktionen ähnlich, weshalb sie nicht eindeutig differenziert und durch eine Füllsilbe ersetzt werden können. Die Konjunktion ist eine Füllsilbe, bildet jedoch bereits zusammen mit dem VE eine zielsprachliche Satzklammer.

Relativpronomen, v.a. *d*-Pronomen, treten selten auf bzw. werden erst später erworben, zumal diese morphologische Veränderungen erfordern, die mit den syntaktischen Funktionen verbunden sind, wie z.B. Kongruenz in Numerus und Genus mit dem Bezugsnomen herstellen bzw. Kasusübereinstimmung mit dem Verb des NS bewirken. Da die Funktion des Relativpronomens über die eines reinen Nebensatzeinleiters hinausgeht, wird dessen Erwerb kompliziert. Kommen in diesem Alter Relativsätze vor, so sind sie meistens uneingeleitet oder werden mit einem *w*-Pronomen eingeführt. Solche Befunde sind in Rothweilers (1993:36) und Mills' Daten (1985:156) gut belegt:

- (68) du solls di mama sang__ich immer einen unfall mach (=dass) (3;2)¹⁹
 (69) guck ma kind __ich dir mit(g)eracht habe (=was) (3;5)
 (70) das ist ein mädchen, wo die schule geht (=das) (keine genaue Altersangabe)

Weitere Beispiele aus Mills (1985:164) zeigen, dass auch in anderen Gliedsätzen mit subordinierender Konjunktion keine Abweichungen in der Verbstellung zu bemerken sind:

- (71) mal sehen, dass fort ist (2;2)
 weiß nicht, wo es ist (2;8)

Daraus kann man schließen, dass die Verbendstellung als erstes im NS erworben wird. Dies beweisen die richtige Stellung des finiten Verbs sowie der undifferenzierte Gebrauch der Konjunktionen, die sehr oft ausgelassen werden, was darauf andeutet, dass Kinder in diesem Alter Konjunktionen noch als redundant empfinden. Somit wird die Verbstellung zum Marker für Subordination (vgl. Rothweiler 1997:55f). Erst im Alter von ungefähr 3;5 Jahre beginnen die Kinder, NS zu produzieren, die eine semantische Relation zwischen den Teilsätzen ausdrücken. Dabei werden auch erstmals die Konjunktionen richtig artikuliert. Folgendes Beispiel aus Clahsens Material verdeutlicht dies:

- (72) [M. will eine Schere haben]
 -I²⁰: warum?
 -M: weil ich ein stern machen
 muss

Im Alter von vier Jahren ist die Verbstellung noch nicht stabil, sodass innerhalb des NS die Stellung von Verbalkomplexen nicht immer zielsprachlich ist. Die Kinder verfügen zwar über die Regel, dass man finite Verben ans Ende stellen soll, beherrschen das vorerst nur für NS, die ein einziges verbales Element enthalten. Mit NS (v.a. Konditionalsätzen), die ein Modalverb und einen Infinitiv oder ein Auxiliär und ein Partizip haben, haben die Kinder nach wie vor Schwierigkeiten bei der Reihung der Verbelemente. Vgl. hierzu die Beispiele aus Mills 1985:166:

¹⁹ Altersangaben in Jahren und Monaten

²⁰ I: Interviewer(in)

- (73) *dass man nicht runter darf fallen (4;6)
 *wenn du´s uns nicht würdest geben (5;1)

Hinsichtlich des Erwerbs morphologischer Ausdrucksmittel stellt diese zweite Phase innerhalb der Mehrwortäußerungen bzw. der Erweiterung der Satzstrukturen einen Einschnitt im Gesamtprozess dar. Die Kinder erwerben das Suffix *-st*. Clahsen (1988:26) schreibt diesbezüglich:

„Übeneralisierungen von *-st* gibt es also in keiner Entwicklungsphase, und die übergeneralisierten Fälle der übrigen Formen verschwinden nahezu völlig. Der Gebrauch von *-st* ist also der entscheidende Schritt des deutschen Kongruenzsystems.“

Laut Clahsen ist der Erwerb der Kongruenz entscheidend für die richtige Wortstellung. Damit ist die Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) gemeint, d.h. die Übereinstimmung zwischen Subjekt und Verb hinsichtlich Person und Numerus. Nachdem zuvor aber schon die Verbflexive *-ø*, *-n*, *-t*, *-e* benutzt wurden, kann man sie jedoch zu diesem Zeitpunkt noch nicht als voll ausgebildete Kongruenzmarkierungen betrachten, da oft noch keine Übereinstimmung zwischen dem Subjekt und dem Verb deutlich wird. Viele Verben weisen auf die Endung *-ø*, *-n* oder *-e*, kongruieren aber noch nicht mit dem Verb (vgl. dazu Bsp. (63) und (65)). Zu diesem Zeitpunkt tendiert die Verbstellung stark nach der VE-Position.

Das Suffix *-st* gilt als Auslöser für den Erwerb der korrekten Kongruenz. Dieses Suffix wird von Anfang an richtig verwendet und mit dessen Aneignung gilt der Erwerb des Flexionsparadigmas als abgeschlossen. Der Korrektheitsgrad der übrigen Suffixe steigt ebenfalls bald auf zielsprachliche Werte. Erst wenn das Verbflexionsparadigma voll erworben ist, gilt die SVK als beherrscht. Hiermit korreliert wiederum der Erwerb der Verbzweitstellung.

Was den Erwerb der PPII-Formen angeht, so tritt das Präfix *ge-* bei der Partizipbildung bereits mit 3 Jahren auf, wobei allerdings die Endung *-t* übergeneralisiert wird:

- (74) *ge-geh-t* {gegangen}

Weitere Übeneralisierungen sind außerdem bei irregulären Präsensformen zu beobachten, wie z.B. *er läuft* anstatt *er läuft*. Abweichungen sind auch in

Präteritumformen der starken Verben gut belegt, wie *sie stehl-t-en* anstatt *sie stahlen*.

Insgesamt gesehen erwerben Kinder bis zu ihrem 4. Lebensjahr die wichtigsten syntaktischen Regeln und die damit verbundene Verbflexion. In Anlehnung an Szagun (1996:32f) sollen die eben analysierten Erwerbsphasen nochmals zusammenfassend aufgeführt werden:

Phase	Wortstellung	Verbmorphologie
Einwortäußerungen	In dieser Phase kann noch von keiner Wortstellung die Rede sein.	- unflektierte Partikel <i>ab, auf</i> - Stammform
Zweiwortäußerungen	- verblose Äußerungen - Verb in postnominaler Stellung dominiert	- meistens Infinitiv bzw. Stammform - auch 3. P.Sg. <i>-t</i> - Partizip Perfekt (PP)
Mehrwortäußerungen	a) ²¹ –Verbstellungsregeln: • einfache Verben: V2 • bei zusammengesetzten Verben steht die Verbpartikel am VE b) Parataxen, Präkonjunktionen, dann Unterscheidung nach HS und NS mit korrekter Verbstellung: • HS: V2 • NS: VE	a) Infinitiv, Stammformen, <i>-t, -e</i> , pronominale Kopien b) <i>-st</i> , Erwerb des Konjugationsparadigmas, SVK, Hilfs- und Modalverben, Übergeneralisierung der schwachen Konjugation bei Imperfekt und PP

Tabelle 3: Übersicht über den L1-Erwerb der deutschen Verbstellung und Verbflexion

Gegenstand der bisherigen Analyse waren der Verbstellungserwerb und die damit zusammenhängende Verbflexion bei deutschen Kleinkindern, die das Deutsche als Muttersprache erwerben. Im nächsten Teil wird der Erwerb des Deutschen als L2 untersucht, wobei zu zeigen versucht wird, welche grundsätzlichen

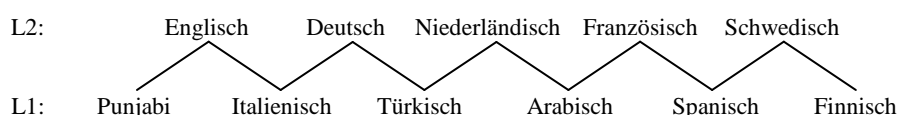
²¹ a) entspricht der Phase der einfachen Sätze, b) der der komplexeren Sätze.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede dabei zu beobachten sind. Gegenstand dieser Untersuchung sind erwachsene Deutschlernende.

2.2 Später L2-Erwerb des Deutschen

Da es sich in dieser Arbeit um eine L2-Studie handelt, ist eine der Grundfragen, ob der L2-Erwerb ähnlich wie der L1-Erwerb verläuft. Die meisten Studien zum L2-Erwerb untersuchten erwachsene Lerner, die beim Erwerb einer weiteren Sprache bereits über ihre L1 verfügen. Außerdem findet der L2-Erwerb zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Lerner die Pubertät bereits überschritten haben und kognitiv entwickelter sind, was die Vermutung zulässt, dass die Herangehensweise an die L2 anders als beim L1-Erwerb ist. Dieser Hypothese wird in diesem Abschnitt nachgegangen.

Wie beim Erstspracherwerb stammt der Input zum Zweitspracherwerb aus ungesteuerten Situationen. Der Lerner muss also die Regeln der neuen Sprache aus dem Material, das ihm die alltägliche Kommunikation bietet, selbst deduzieren. Eine der wichtigsten Studien zum ungesteuerten Zweitspracherwerb stellt das Projekt „Second language acquisition of adult immigrants“ dar, das von der *ESF* (*European Science Foundation*) gefördert wurde. Folgende L1-L2-Kombinationen wurden untersucht:



Es wurden für jede Kombination von L1 und L2 jeweils vier erwachsene ausländische Arbeiter, die zu Beginn der ersten Aufnahme keine bzw. minimale Sprachkenntnisse in der L2 hatten, untersucht. Insgesamt wurden 40 Lerner über 30 Monate hinweg beobachtet. Die erhobenen Daten umfassten dabei mehrere Sprachbereiche (Lexik, Syntax, Morphologie).

Bezüglich der Satzstruktur unterscheidet Klein (2000:558) drei Erwerbsstufen, nämlich Frühstufe, Basisvarietät und Ausbaustufe. Jede der genannten Stufen bildet eine sogenannte „Lernervarietät“, die Klein und Perdue (1997:5) wie folgt charakterisierten:

„(...) as a system in its own right, ruled by a particular interplay of the same principles as any other language.“

Eine Lernervarietät ist demnach keine fehlerhafte Nachahmung der Zielsprache, sondern ein selbständiges System, das jeweils durch ein bestimmtes lexikalisches Repertoire und eine eigene Strukturierung gekennzeichnet ist. Letztere wird Klein (2000:556) zufolge durch das Zusammenspiel von funktionalen Eigenschaften des menschlichen Sprachvermögens und den spezifischen Eigenschaften des Inputs gebildet. Hinzu kommt noch das bisherige sprachliche Wissen des Lernalters, das er aus der L1 erworben hat. All diese Komponenten bilden eine Lernervarietät, die gleich wie die L1 ein selbständiges System bildet. Besonders deutlich wird es an der Basisvarietaet. Diese Lernervarietät ist *„eine strukturell relativ geschlossene, in sich weitgehend konsistente Sprachform [...], die offenkundig vielen kommunikativen Bedürfnissen genügt.“* (Klein 2000:558). Gleich wie die L1 unterliegt die Basisvarietaet klaren strukturellen Prinzipien, die ferner näher erläutert werden. Zunächst wird aber auf die vorigen Stufen eingegangen.

2.2.1 Frühstufe

Diese erste Stufe ist zwischen dem „Nullpunkt“²² und der „Basisvarietaet“ anzusetzen. Sie ist durch nominale Äußerungen gekennzeichnet, die aus einfachen nominalen Elementen (Inhaltswörtern) und Partikeln bestehen. Folgendes Beispiel stammt aus dem Heidelberger Forschungsprojekt *„Pidgin-Deutsch“*. Es handelt sich um Francisco, einen Spanier, der über seine Kindheit erzählt (vgl. Dittmar & Rieck 1976:135):

(75) - I: Und wo sind Sie zur Schule gegangen?

- Francisco: ja, kleine, nich viel suule, heute besser hunda protzen

‘Ja, als ich klein war, gab es in Spanien nicht viele Schulen. Heute ist es in Spanien hundert Prozent (viel) besser.’

Die geringen Deutschkenntnisse des Lernalters waren der Grund, weshalb er nur Fragmente von Sätzen produzierte. Die Kommunikationssituation bzw. die Frage des Interviewers und das geteilte Weltwissen halfen dabei, den Sinn dieser Äußerung zu verstehen.

²² Vgl. Klein (2000)

Die ersten Sätze enthalten also kaum Verben. Wenn dennoch einmal sporadisch formale Verben erscheinen, werden sie nicht unbedingt als solche gebraucht, sondern u.U. auch als Nomen. Die zielsprachliche Flexion und die eindeutige Zuordnung zu einer bestimmten Wortart sind noch nicht fein genug. Demnach kann *abei* sowohl für *ich arbeite* bzw. für die Infinitivform *arbeiten* als auch für *Arbeit* bzw. *Arbeiter* stehen (vgl. Klein 1987:92). Daher ist es schwierig, solche Wörter eindeutig bestimmten Wortarten zuzuordnen. In vielen Äußerungen ist ein gewisses „Code-Switching“ festzustellen, wie es folgendes Beispiel eines spanischen Lerner zeigt:

(76) *arbeite* *andere firma* - *obrero eventual*
 ‘wer für andere arbeitet, ist ein Gelegenheitsarbeiter.’

Bemerkenswert ist, dass diese frühen Äußerungen normalerweise zwei Teile haben, die durch eine Pause voneinander getrennt sind (hier durch einen Bindestrich symbolisiert). Im ersten Teil wird das angeführt, worüber gesprochen wird, im zweiten Teil wird dann etwas über das zuvor Eingeführte gesagt. Es handelt sich also um eine Setzung, die vorneweg steht, auf welche dann eine Anknüpfung folgt. Dies lässt sich mit den beiden Beschreibungskategorien Thema/Rhema in Verbindung bringen.

Das syntaktische Niveau der Äußerungen jener Anfänger ist rudimentär; es besteht im Wesentlichen aus Wörtern, die zwar eine lexikalische Bedeutung tragen aber noch keiner bestimmten Wortart der Zielsprache zuzuweisen sind. Die Reihenfolge der Elemente ist pragmatisch festgelegt, in dem Sinne, dass zunächst eine Setzung (Thema) eingeführt wird, worauf eine intonatorisch markierte Pause folgt und die Ausführung mit einer Anknüpfung endet, die eine Aussage über das eingeführte Element macht.

2.2.2 Basisvarietät

In relativ kurzer Zeit erreichen Lerner diese zweite Stufe, die, unabhängig von der Ausgangssprache, generelle Eigenschaften aufweist. Wie in der Frühstufe fehlen flektierte Formen. Die Wörter treten in unveränderliche Formen auf: Nomen stehen im Nominativ, Verben hingegen im Infinitiv oder in der Stammform. Die Äußerungen werden insgesamt komplexer, indem der Lerner nun Sätze bildet, die Verben und

weniger Kontrolle über das Geschehen ausführen, stehen hingegen nach dem Verb, wie es das folgende Beispiel aus Klein (1987:98) zeigt:

- (80) meine mutter wieder komme heirate ich zurück mama
 'Als meine Mutter wieder heiratete, kam ich zurück zu meiner Oma.'

Die Mutter hat in diesem Geschehen die Kontrolle, sie ist diejenige, die geheiratet hat damit die Rückkehr des Sprechers zur Oma bewirkt hat. Das *ich* steht vor *mama*, weil der Sprecher mehr agentive Eigenschaften besitzt.

Bei Verben des Sagens steht der Sprecher vor dem Hörer, worauf die direkte Rede folgt. Als Regel gilt: *Controller of source state outweighs controller of target state*. Dies sei am Beispiel von Dittmar & Rieck (1976:136) illustriert:

- (81) wann ich kranj injänjör (Ingenieur) mir sagen: „meine biro kommen“ und dann ich sage „warum?“

Der Ingenieur ist derjenige, der vom Kranken *mir* verlangt, dass dieser in dessen Büro kommen soll. Er ist in diesem Fall der Sprecher und steht vor dem Hörer. In der zweiten Hälfte des Satzes fragt der Kranke und wird somit zum Sprecher, der über die Kontrolle des Geschehens verfügt.

Neben den phrasalen und semantischen Beschränkungen führen Klein und Perdue (1997:316) pragmatische Beschränkungen ein, auf die im Folgenden eingegangen wird.

2.2.2.3 Pragmatische Beschränkungen

Pragmatische Beschränkungen, welche die Basisvarietät bestimmen, sind eng mit der Thema-Rhema- bzw. Topik-Fokus-Gliederung verbunden. Die Definitionsproblematik beider Begriffspaare wird hier nicht näher besprochen²⁵.

Ein Satz liefert eine Antwort auf entweder eine implizite oder explizite Frage. Die Komponente, die im Fragesatz bereits erwähnt wurde, ist die Topik; die Antwort auf die Frage stellt den Fokus dar. Klein (1992:185) formulierte dies wie folgt:

„What should be considered as focus? This is in general defined by the - implicit or explicit-question which the utterance is meant to answer. The standard question of a narrative plot line utterance is, as we assumed:

²⁵ Vgl. von Stutterheim (1997), Klein & Perdue (1996) und Lötscher (1987).

„What happened next with the protagonist?“ Such a question assigns the protagonist (as well as the time span of the reported event) to the topic component, and the event without the protagonist to the focus.“

Sucht man nach dem Fokus in Lerneräußerungen dieser Stufe, so stellt man fest, dass das Prinzip *Focus comes last* die Wortstellung in der Basisvarietät bestimmt:

(82) de mädch gucke de mann mit brot und de mädch wolle essen

Die genannten Beschränkungen stehen in manchen Äußerungen in einem Wettbewerbsverhältnis zueinander, was dazu führt, dass der stärkere Faktor den schwächeren unterdrückt. Folgendes Beispiel verdeutlicht diese Konkurrenz:

(83) the girl stole the bread

Wäre diese Äußerung eine Antwort auf die Frage „Wer hat das Brot gestohlen?“, so wäre *the girl* der Fokus dieser Aussage. Allerdings steht es hier an erster Stelle und verstößt somit gegen das pragmatische Prinzip *focus comes last*. Semantisch gesehen sollte der Controller des Geschehens satzinitial stehen, was in diesem Beispiel zutrifft. Aus semantischer Sicht unterliegt dieser Satz der Regel *Controller first*, aus pragmatischer Sicht jedoch nicht, da das Fokus hier nicht zuletzt erwähnt wird, sondern zuerst. Damit ist der semantische Faktor bestimmender als der pragmatische.

Die meisten Lerner bleiben auf dieser Stufe des Zweitspracherwerbs stehen, da der Erwerbsprozess zum Erliegen kommt. Diese Erscheinung ist als „Fossilierung“ bekannt. Dittmar & Rieck (1976:123) bestimmen die Fossilierung wie folgt:

„Fossilierung, d.h. die Tatsache, dass der Prozess der Zweitspracherlernung zum Stillstand gekommen ist und somit die Varietät des Lernalters „stabile“ Züge aufweist (...).“

Fossilierung kann unterschiedliche Gründe haben, wie z.B. dass der Lerner keine weitere Verbesserung der Zweitsprache zu Kommunikationszwecken benötigt. Andere Lerner wollen sich bewusst von der Umgebung absetzen, um ihre eigene Identität zu bewahren.²⁶

²⁶ Weitere Gründe s. Klein (1987:61f).

Die überwiegende Mehrzahl der Lerner, die sprachlich nicht weiter auffallen möchten, bemüht sich auch weiterhin, die L2 zu erwerben, und entwickelt eine weitere Stufe.

2.2.3 Ausbaustufe

Die Ausbaustufe wird von Klein (2000:559) zwischen der Basisvarietät und der Zielsprache angesiedelt. Die Weiterentwicklung beschränkt sich nun mehr auf den Ausbau des Wortschatzes sowie den Erwerb der Finitheit. Dies erinnert an den L1-Erwerb. Gleich wie die Kinder bauen die Erwachsenen die bereits erworbenen Strukturen aus, indem sie z.B. semantische Beziehungen (Kausalität, Konditionalität) auch syntaktisch wiedergeben. Außerdem erkennen sie in dieser Phase, dass die Finitheit bezüglich der Verben eine entscheidende Rolle für die Bestimmung der Satzart und der Hierarchisierung innerhalb eines Satzes spielt. So sind V1-Sätze Imperativ- oder Entscheidungsfragesätze, V2-Aussagesätze und VE-Nebensätze. Außerdem hängt die Stellung der Negation eng mit dem Finitum zusammen. Wie beim L1-Erwerb steht der Lerner vor einer großen Herausforderung; denn er muss die Gesetzmäßigkeiten nicht nur im Input erkennen, sondern sie auch richtig zu produzieren lernen.

Darüber hinaus muss ein Deutschlernender erkennen, dass eine Verbform zwei Komponenten haben kann; nämlich eine finite die die Merkmale Person, Numerus, Tempus und Modus trägt, sowie eine infinite, die die lexikalische Bedeutung beinhaltet. Solange der Lerner infinite Formen verwendet, wie es in den früheren Phasen der Fall ist, drückt er nur die lexikalische Bedeutung eines Verbs aus, während die anderen Aspekte noch durch Adverbien o.ä. zum Ausdruck gebracht werden. Der Lerner merkt allerdings allmählich, dass das Verb auch zwei verschiedene Positionen im Satz einnehmen kann. Er nützt nun zusehends diese neuen Möglichkeiten aus, weicht dadurch jedoch in vielen Fällen von der Regel Finitum V2, Infinita VE, ab. Dies lässt sich am folgenden Beispiel veranschaulichen (vgl. Klein 1987:104):

- (84) also wenn isch hier gekommt sin, ha (für) misch wa's zu schwer, deutsch lerne, zu schwer. In amerika isch wa zwei jahr, in amerika, isch zwei jah in amerik, isch hab noch mehr englisch ge'ead wi ia fünf jahr.

Hier ist zu ersehen, dass der Lerner zwar über das Wissen, dass das Verb aus einem finiten und infiniten Teil bestehen kann, verfügt, es aber noch nicht konsistent umzusetzen vermag.

Klein (1987:107) behauptet, dass der Lerner erst nachdem ihm bewusst wird, dass der finite Teil die grammatischen Eigenschaften des Verbs trägt und der infinite die Verbbedeutung die erforderliche zielsprachliche Satzklammer bildet.

Bisher wurden die Erwerbsstufen, die grundsätzlich im späten L2-Erwerb durchlaufen werden, erläutert. Diese wurden in der Studie des ESF-Projektes bei allen Lernern, und zwar unabhängig von deren Ausgangssprachen, festgestellt. Daneben gibt es aber auch einige Merkmale, die für einen Lerner mit einer bestimmten Ausgangssprache spezifisch sind, wie etwa eine anfängliche VE-Stellung im Niederländischen bei türkischen Lernern (vgl. Klein & Coenen 1992).

Da es sich in der vorliegenden Arbeit aber um arabische Lerner des Deutschen handelt, ist es nun angebracht, die Eigenheiten dieser besonderen Gruppe genauer zu untersuchen.

Exkurs: Vergleich des Erwerbs der deutschen bzw. der niederländischen Zweitsprache von arabischen Erwachsenen

Untersuchungen zum ungesteuerten Deutscherwerb bei arabischen Erwachsenen fehlen bislang. Das liegt wohl daran, dass diese Migrantengruppe im Deutschland der 60er und 70er Jahre nicht so präsent war, was inzwischen schon lange nicht mehr der Fall ist. Allerdings ist es jetzt schwieriger, eine Untersuchung zum L2-Erwerb durchzuführen, da das Deutsche nun in den meisten Fällen nicht mehr die erste Fremdsprache ist. Das liegt daran, dass nach Einführung der Schulpflicht in den arabischen Ländern jeder „junge“ Araber mindestens eine Fremdsprache gelernt hat: Französisch oder Englisch. Auch Frauen haben nun die Schule besucht und beherrschen somit eine weitere Sprache, was in den 60er und 70er Jahren noch die Ausnahme war. Entsprechend wären besonders ältere Immigranten und Frauen für eine derartige Spracherwerbsstudie geeignet, wobei jedoch von Nachteil ist, dass sie schon mehrere Jahre in Deutschland leben und dementsprechend bereits einige deutsche Wörter können.

Das Problem bei jüngeren Altersgruppen liegt darin, dass der Erwerb des Deutschen nun stark von der ersten Zweitsprache (Englisch oder Französisch) beeinflusst wird

Angesichts der oben genannten Ähnlichkeiten beider Sprachen können für den L2-Erwerb des Deutschen durch arabische Erwachsene zwar Hypothesen formuliert. Aber keine empirischen Daten angeführt werden.

Den Erhebungsdaten liegt zwar die Annahme zugrunde, dass die Probanden allesamt die oben erwähnten drei Stufen in ihrem Erwerbsweg durchlaufen, allerdings sei an dieser Stelle nochmals ausdrücklich an die bereits zuvor erwähnten Variation erinnert.

a) 1. Stufe: Frühphase

Diese Phase ist auch bei dieser Lernergruppe durch einen nominalen Äußerungsausbau gekennzeichnet. Der Wortschatz ist noch auf elementare Wörter beschränkt, es ist außerdem keine nennenswerte Flexion festzustellen. Wenn Verben auftauchen, so stehen sie im Infinitiv oder in der Stammform, außer einigen wenig häufig vorkommenden Verben, wie z.B. *zegt* (vgl. Dt. *sagt*) und *is* (Dt. *ist*). Das Verb oder die COP, wenn sie nicht ausgelassen wird, steht entweder nach der ersten NP (also V2) oder an erster Stelle. Es kann aber auch vorkommen, dass das Verb nach zwei NPs steht, also in VE-Stellung, was aber eher die Ausnahme ist. In dieser Phase bestimmen vielmehr pragmatische als syntaktische Faktoren die Wortstellung, weshalb der Fokus dem Verb nachgestellt wird:

(87) NL. is een mooi huis
Dt. is(t) ein schönes Haus

In dieser Äußerung ist keinen Controller vorhanden, daher bestimmt das pragmatische Prinzip *Focus last* bzw. *Fokus behind the verb* die Stellung der Konstituente, die dem Muster *V / COP - NP2* folgt.

b) 2. Stufe: Basisvarietät

Die beiden marokkanischen Probanden haben unterschiedliche Entwicklungen durchgemacht. Fatima, die weniger Kontakt zu niederländischen Muttersprachlern hatte als Mohammed, verfügte nur über ein relativ beschränktes Lexikon. Ihre verwendeten Verben standen entweder im Infinitiv oder in der Stammform.

- (88) NL. die ander vrouw kijk
Dt. die ander Frau guck

Einige Verben kamen allerdings in der 3. P.Sg. vor. Meistens wurde jedoch die COP ausgelassen.

- (89) NL. die meisje honger
Dt. 'diese mädchen hunger'
MA l-bint ziʃa:nə
'DET Mädchen hungrig'

Syntaktisch gesehen nehmen die Verben folgende Positionen ein:²⁷

- a) NP1 - V_{fin} - (NP2)
- b) NP1 - COP_{fin} - Adj. / PP / NP2
- c) V_{fin} - (NP2)

Bei Mohammed, dem fortgeschritteneren der beiden Lerner, ist auch noch folgende Struktur zu finden:

- c) NP1 - V_{fin} - (NP2) - V_{inf}

Diese Reihenfolge ist der Zielsprachlichen schon ziemlich nahe. Jedoch wird das Vorfeld weiterhin von zwei Elementen besetzt, sodass folgende, Zielsprachlich abweichende Struktur vorkommt: Adv - NP1 - V_{fin}

- (90) toen hij moet werken
'dann er muss arbeiten'
anstatt: toen moet hij werken
'dann muss er arbeiten'

Pragmatisch-semantisch gesehen gewinnt das semantische Prinzip *controller first* die Oberhand, sodass der Fokus an die Spitzenposition rückt. In diesem Falle wird er intonatorisch oder durch die Betonungspartikel *zelf* (dt. selbst) hervorgehoben (vgl. Klein, Coenen 1992:217):

- (91) die meisje zelf heeft die brood [gepakt]
DEM Mädchen selbst hat DEM Brot [genommen]

Es ist oft der Fall, dass Lerner gerade auf dieser Stufe stehen bleiben und „fossilieren“, wie es bei Fatima der Fall war. Mohammed hingegen hatte sich

²⁷ aus Klein, Coenen (1992:217) mit Modifikationen entnommen

demgegenüber weiter verbessert. Die Ursachen hierfür werden im Folgenden besprochen.

c) 3. Stufe: Ausbaustufe

Die Verbalflexion war in dieser Phase größtenteils erworben. Mohammed, der einen stärkeren Umgang mit Niederländischsprechenden pflegte, gebrauchte in dieser Phase bereits Auxiliare, COP, Partikel und Infinitive. Die meisten Verben wurden im Präsens oder in diversen Vergangenheitsformen (bei unregelmäßigen Verben) konjugiert. Er bildete außerdem Satzklammern:

- (92) NI. toen een meisje heeft brood gepakt
Dt. 'dann ein mädchen hat brot geholt'

Die Wortstellungsregeln der Zielsprache wurden ebenfalls beachtet. Außerdem nahmen die NS allmählich zu, behielten aber die syntaktischen Muster des HS bei, was im Niederländischen verlangt wird.

In dieser Hinsicht fällt es arabischen Lernern des Niederländischen leichter, da die Satzstruktur im arabischen HS und NS größtenteils dieselbe bleibt. Untersuchungen von Boukhris (2003) zum gesteuerten L2-Erwerb bei fortgeschrittenen arabischen Lernern der deutschen Sprache haben gezeigt, dass bei 96,47% die V2-Stellung gewährleistet war, nur 3,52% der Äußerungen waren normabweichend. Was die VE-Stellung betrifft, so beachteten 34,96% die VE-Stellung, während 65,04% V2 in den NS gebrauchen (vgl. Boukhris 2003:45):

- (93) das ist eine katastrophe, dass irak bleibt ohne präsident

Diese Zahlen reflektieren die Schwierigkeiten, mit denen ein arabischer Lerner konfrontiert wird. Außerdem tendieren arabische Lerner des Deutschen dazu, das Vorfeld mit zwei Komponenten zu besetzen (vgl. arabische Lerner des Niederländischen). Diese Tatsache wird an folgendem Beispiel Boukhris' (2003:38) deutlich:

- (94) normalerweise es gibt etwas unklar und komisch

Solche Strukturen könnten durch den Einfluss der Muttersprache, auf jeden Fall aber durch eine Interferenz des Französischen erklärt werden. Die wortwörtliche Übersetzung des Beispielsatzes (94) entspricht exakt der arabischen Satzstruktur:

- (95) ʕa:da:dan ma: ju:ʒadu ʒayʔun ʕa:midʕun wa ʕarri:bun
 gewöhnlich es gibt etwas unklar und seltsam

Die französische Entsprechung wäre ebenfalls äquivalent:

- (96) normalement il y a quelque chose vague et bizarre

Diese Befunde zum ungesteuerten Niederländischerwerb und zum gesteuerten Deutscherwerb belegen, dass arabische Lerner bereits in der Basisvarietät die V2-Stellung erwerben, da sie in den meisten Fällen der semantischen Reihenfolge SVO (Handlungsträger-Handlung-Handlungsobjekt) entspricht. Die VE-Stellung hingegen muss neu erlernt werden, da sie in der L1 unbekannt ist. Man muss sich deshalb die Kontexte einprägen, in denen diese Stellung erforderlich ist.

Um die Befunde zum späteren L2-Erwerb nochmals etwas zu präzisieren, werden sie in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Stufe	Verbstellung	Verbmorphologie
Frühphase	- nominaler Äußerungsausbau - V1 und V2 von COP	- keine Flexion - Verben stehen im Infinitiv oder in der Grundform - häufig gebrauchte Verben werden konjugiert aber in unanalytischer Form: <i>ist</i> , <i>sagt</i>
Basisvarietät	- NP1- Vfin- (NP2) NP1-COPfin-Adj/PP/NP2 Bei Fortgeschrittenen: NP1- Vfin-(NP2)-Vinf - eher V1 und V2 - Semantisch- pragmatische Faktoren bestimmen die Wahl eines Wortstellungsmusters	- bei einigen Lernern stehen die Verben weiterhin im Infinitiv oder in der Grundform - Fortgeschrittene: Konjugation im Präsens und Vergangenheitsformen (Fehler bei Unregelmäßigkeiten, Bsp. Ablaut)
Ausbaustufe	- zielsprachliche Stellung mit Schwierigkeiten bei der Vorfeldbesetzung - eher noch unsystematische Unterscheidung nach HS und NS	- Verbmorphologie wird weitgehend beherrscht

Tabelle 4: Überblick über den späten L2-Erwerb der deutschen Verbstellung und Verbmorphologie bei Erwachsenen

Die bisherigen Ausführungen hatten sich darauf beschränkt, die Satzstruktur des Deutschen im Überblick darzustellen. Die Erwerbsstadien des L1- und des L2-Erwerbs zeigen einige strukturelle Ähnlichkeiten, besonders am Anfang, denn bei beiden Erwerbstypen stellt man gleichermaßen einen nominalen Äußerungsausbau fest. Der Hauptunterschied liegt in der Basisvarietät, in der das Verb - wenn auch nicht immer finit - die V2-Position einnimmt. Im L1-Erwerb steht es zunächst in VE, rückt dann aber allmählich in die V2-Position vor. Die V2-Stellung beim späten L2-Erwerb entwickelt sich eher unabhängig von der Finitheit, was im L1-Erwerb nicht der Fall ist. Clahsen zufolge stellen Kinder Verben erst konsequent in V2-Stellung,

wenn sie die Finitheit erworben haben. Erwachsene hingegen stellen Verben entweder in V1 oder V2, behalten aber auch weiterhin noch die infiniten Formen bei. Was die Satzklammer angeht, so wird sie in L2 nur schrittweise erworben, ist sie allerdings erst einmal erworben, werden kaum mehr Fehler gemacht. Erwachsene in der Basisvarietät schwanken hinsichtlich der Satzklammerbildung bzw. bleiben im Falle einer Fossilierung in diesem Stadium stehen, was im L1-Erwerb nicht vorkommt. Hier scheinen außersprachliche Faktoren einen spürbaren Einfluss auf den späteren L2-Erwerb auszuüben.

Als einer dieser möglichen Faktoren wurde die „kritische Phase“ angesprochen. Daher ist es interessant zu beobachten, wie Kinder, die die kritische Phase noch nicht erreicht haben, mit diesem Problem zu Rande kommen. Hierzu liefert Haberzettl (2005) aufschlussreiche Ergebnisse, indem sie Daten russischer und türkischer Kinder analysierte. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

3 L2-Erwerb des Deutschen am Beispiel von türkischen und russischen Kindern

Bei Haberzettls Studie handelt es sich um vier Longitudinalstudien zum Erwerb der deutschen Verbstellung durch türkische (Me und Ne) und russische Kinder (An und Eu). Die Daten stammen aus einem Projekt unter der Leitung von Heide Wegener, das zwischen 1989 und 1992 in Augsburg durchgeführt wurde, als die Kinder zwischen 6 und 8 Jahre alt waren. Alle Kinder bekamen erst „richtigen“ Kontakt zur L2 mit der Einschulung, denn in den Familien wurde nur die jeweilige Muttersprache (Türkisch oder Russisch) gesprochen. Zunächst werden die Ergebnisse der Untersuchung mit den türkischen Kindern dargestellt.

3.1 Verlauf des Verbstellungserwerbs bei den türkischen Kindern

Der Deutscherwerb der türkischen Mädchen Me und Ne ist ab dem sechsten Kontaktmonat dokumentiert. Trotz unterschiedlichem Erwerbstempo weisen beide Erwerbssequenzen ähnliche Züge auf, auf die nun näher eingegangen wird.

Anfangs produzierten beide Kinder verblose Äußerungen, die vorwiegend aus einer oder zwei Konstituenten bestanden. Im letztgenannten Falle handelte es sich

meistens um Kombinationen mit dem deiktischen Pronomen *da*. Wenn ab und an Verben auftraten, dann standen meistens postnominal:

(97) Ne6: nusst esse {Nuss essen.}

Dadurch, dass die Kinder ständig aufgefordert wurden, Gegenstände auf Bildern zu benennen, ergab sich das Muster *das ist* + X. In solchen Mustern sind keine Fehler in der Verbstellung belegt:

(98) Me7: das ist swei mädchen {das sind zwei Mädchen.}

Die zielsprachliche Konjugation verweist aber noch nicht auf den Erwerb der Finitheit hin, vielmehr handelt es sich um eine formelhafte Übernahme aus dem Input.

In einer weiteren Phase wurden „Dummy“-Verben²⁸ für die noch nicht erworbenen Vollverben eingesetzt, wie es folgende Beispiele aus Haberzettl (2005:81 und 104) veranschaulichen:

(99) I.: und noch, schau mal, was macht denn der?
 Me9²⁹: ah, dien mädchen, j, Junge ist mädchen die w, die wasser
 I.: der schüttet dem Mädchen Wasser drüber

(100) Ne13: er macht den motorrad

Sowohl *ist* als auch *machen* fungieren hier als „Dummy“-Verben. Sie wurden bald durch Vollverben ersetzt, die die VE-Position einnahmen. Der Weg zur V2 geschah über einen Umweg, indem das „Dummy“-Verb, das meistens die V2-Position einnahm, mit einem anderen Vollverb verbunden wurde, sodass eine Satzklammer entstand. Die diskontinuierliche Stellung war bereits vom Anfang an fehlerfrei. Mit der Satzklammer haben die Kinder eine wichtige Eigenschaft der deutschen Verbstellung realisiert: V2 im HS. Haberzettl (2005:100) meint, der Vorteil dieses Umwegs bestünde darin, dass Konstruktionen mit Perfekt und Modalverben zielsprachlich gebildet würden. Dies gilt auch für die Bildung der NS mit VE. In diesen Sätzen wurden keine Fehler registriert. Offenkundig bildeten die Kinder NS

²⁸ Dieser Begriff stammt aus Heberzettl (2005:80); sie erfasst damit die Verben, die als Platzhalter für andere Verben stehen.

²⁹ Die Zahl nach den Initialen des Kindes gibt die Anzahl der Kontaktmonate wieder.

mit VE bereits zu einem Zeitpunkt, als sie die nötigen Einleiter noch nicht zu realisieren vermochten:

(101) Ne14: ich weiß nicht össlin wohnt

(102) I.: Und wann kommt der Willie runter?

Ne17: den bär rauf ist

I.: aha, wenn der rauf geht.

Auch eingeleitete NS zeigten eine VE

(103) I: Nochmal. Hilft er ihm, den Reißnagel rauszuziehen?

Ne17: nein, nein, sie helfen ihm nicht, weil sie muss- sie will den was ihn klaun [...] oder wenn sie was tö- den mann oder den papa tötet- den kind tötet

Hier ist zu beobachten, dass VE reibungslos und ohne große Schwierigkeiten erworben wird. Schwieriger scheint es allerdings beim V2-Erwerb zu sein: Selbst nachdem die Kinder die Satzklammer bereits fehlerfrei produzierten, scheint dies kein zwingendes Indiz für den Erwerb der V2 zu sein. Die Inversion³⁰ wird nämlich nicht konsequent gebildet, sondern einmal mit V2 und ein anderes Mal mit V3:

(104) Ne13: und dann ein kind kommt her

(105) Me16: dann kind ist äh-äh runtergefallen

Solche Beispiele lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Kinder das V2-Prinzip in HS noch nicht richtig erkannt haben. Haberzettl kam zum Schluss, dass die Übernahme von VX-Abfolgen in der Interlanguage nicht mit V2 zusammenfiel, da die türkischen Kinder auch weiterhin V3-Äußerungen produzierten v.a. in Inversionen, die dann graduell in mehreren Monaten verschwanden.

Die bisherigen Ausführungen beschränkten sich darauf, wie der Erwerb der Verbstellung bei türkischen Schulkindern verläuft. Um das Verhältnis der Verbstellung, vor allem von V2 bzw. den Erwerb der Finitheit beschreiben zu können, erscheint es sinnvoll, die Verbmorphologie zu betrachten.

³⁰ Für die deutsche Wortstellung ist V2 das Entscheidende. Als Grundreihenfolge im HS gilt XV. Da nach Korpusauswertungen zu 60% das Subjekt die Vorfeldposition einnimmt, wird die Reihenfolge SV als unmarkierte Stellung betrachtet. Von Subjekt-Verb-Inversion ist die Rede, wenn das Vfin vor dem S steht. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Begriff in diesem Sinn gebraucht, d.h. im Fall der Stellung VS bzw. nicht-S vor S (vgl. Haberzettl 2005:97).

Abgesehen von der flektierten Form *ist/is* ist die Anzahl der nicht-infiniten Verben eher hoch. Damit sind nicht nur die flektierten Verben gemeint, sondern auch diejenigen, die in der Stammform vorkommen. Die flektierten sind auch noch nicht immer richtig konjugiert (*sie schauet, der komme, ich nimm Vogel*).³¹ Dies gilt sowohl für die Verben in der V2- als auch für die VE-Stellung.

(106) Me15: die mama gibt den willie eine ei

(107) Me15: der mama eine brot such(t)

Was die PPII angeht, zeigen die Kinder einige Unsicherheiten:

(108) Me17: frosch ist hier bleiben

Die Daten zum Verbstellungserwerb bei türkischen Kindern legen den Gedanken nahe, dass die Kinder zunächst SXV-Sätze produzieren, die sie später zu Gunsten von SVX wieder ablegen. Allerdings knüpfen sie an die XV-Form an, um eine zielsprachliche Satzklammer und VE in den NS zu produzieren. Diese Strategie hat ihre Wurzel eindeutig in der L1, da Türkisch eine VE-Sprache ist. Die Probanden sind also für diese Stellung präsensibilisiert, und greifen auf sie zurück, wenn sie sich in der L2 ausdrücken sollen oder Inputmaterial analysieren und rezipieren müssen. Dies ist auch der Grund, weshalb türkische Lerner keine Schwierigkeiten mit der Satzklammer und später mit der VE-Stellung in NS haben.

Eine Schlüsselrolle spielt das „Dummy“-Verb *ist*, das anfangs als Vollverb gebraucht wird. Es kommt in Konstruktionen wie *S ist X* vor, die dann später durch ein Vollverb am Ende ergänzt werden: *S ist XV*, und somit unmittelbar zur Satzklammerbildung führt.

Finitheitsmerkmale werden unabhängig von V2 markiert. Sie treten sowohl in V2 als auch VE auf. Dies lässt aber bald nach, sodass die Verbmorphologie letztendlich zielsprachlich realisiert wird. Man kann deshalb nicht von einer Abhängigkeitsrelation der V2 und der Finitheit reden, zumal die V2 als solche bis zu einem bestimmten Zeitpunkt noch gar nicht richtig erkannt wird. Ein Beispiel liefert die Inversion. Diese wird über einen gewissen Zeitraum nicht beachtet, obwohl meistens eine SVK besteht. Ob und wie eng der Flexionserwerb mit dem V2-Erwerb

³¹ Vgl. Haberzettl (2005:84).

zusammenhängt, ist noch umstritten. Genauere Aussagen können an dieser Stelle nicht gemacht werden, da die Daten der türkischen Kinder keine klare Differenzierung zwischen dem Erwerbsverlauf der V2 und der Finitheit zulassen.

Die gewonnenen Befunde lassen sich wie folgt formulieren: Der Erwerb der Verbkammer und VE in den NS bereiten den türkischen Kindern keine Probleme, weshalb auch bald keine Abweichungen festzustellen sind. Anfangs folgten sie dem Muster ihrer L1: SXV, was sie aber schnell zugunsten des SVX-Prinzips aufgaben. Da sie aber das V2-Prinzip noch nicht erkannt haben, tauchen auch weiterhin Inkonsistenzen in der Besetzung des Vorfelds (Doppelbesetzung) auf. Finitheit wird sowohl in V2 als auch in VE durch Konjugation gekennzeichnet.

3.2 Verlauf des Verbstellungserwerbs bei russischen Kindern

Die Daten von An stammen aus dem ersten Kontaktmonat, die von Eu jedoch aus dem vierten. Zu Anfang ist zu beobachten, dass mit sobald Vollverben erscheinen, werden diese pränominal platziert. Die ist auch an den elliptischen Antworten des Kindes abzulesen:

- (109) I.: Schau mal. Was passiert hier?
An3: spielen ball

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass An zwar das Subjekt ausgelassen hat, das Objekt allerdings schon hinter das Verb stellte. Es handelt sich also um eine linksköpfige VP, die als Vorläufer der V2-HS gilt. Dies bedeutet jedoch noch nicht, dass das Kind auch tatsächlich die V2-Struktur erkannt hat. Einen Beleg dafür liefert die Positionierung der Negationspartikel vor dem Verb:

- (110) An1: mama nicht kauft lutscher
(111) An1: mama nicht essen

Bei der Inversion behalten die Kinder die Reihenfolge XV weiterhin bei, sodass V3 entsteht:

- (112) Eu6: dann er hat - er hat gesagt

V2 erwarben die Kinder graduell. Die Anzahl einer zielsprachlich korrekten Verbstellung nahm im Laufe der Kontaktmonate zu, sodass bald keine Fehler mehr registriert wurden. Größere Schwierigkeiten hatten die Kinder allerdings mit der Satzklammer. Die russischen Kinder ließen anfangs den trennbaren Verbteil aus oder spalteten ihn nicht vom Verb ab:

(113) An5: er lest bei willie buch [vor]

(114) An8: er abtrocknet mit den handtuch

Auch innerhalb des Verbkomplexes wurde zunächst nicht getrennt:

(115) Eu6: die katze möchte essen maus

Daraus ist zu schließen, dass über die Satzklammer anfangs noch nicht verfügt wurde. Erst nach einigen Monaten wendeten die russischen Kinder VE an.

Was die NS angeht, so übertrugen die russischen Kinder zunächst die HS-Struktur auf die NS. In einem weiteren Schritt variierten die Kinder zwischen V2 und VE:

(116) Eu6: ich weiß, was ist das. Mit dem schnee- das ist schnee

(117) Eu6: er hilft alles, was du möchtest. Er sieht nichts wer ist das

Die VE-Position in NS fiel mit der Distanzstellung innerhalb der Satzklammer zusammen, sodass kaum mehr Fehler auftraten. Daraus schließt man, dass die Kinder das V2-Prinzip in HS bzw. das VE-Prinzip in NS erkannt hatten. Außerdem realisierten sie, dass der Verbkomplex stets auf zwei Positionen im HS verteilt werden muss. Eng verbunden mit der Verbstellung ist die Finitheit verbunden. Nun gilt es, den Erwerbsverlauf der Finitheit zu verfolgen.

Es gibt keine Indizien dafür, dass sich der Erwerb der Verbstellungsregeln im Zusammenhang mit dem der Verbflexion parallel entwickeln. Von Anfang an erschienen die pränominalen Verben sowohl in der flektierten als auch in der unflektierten Form, das gilt auch für die postnominalen Verben, die nicht zwangsläufig flektiert wurden:

(118) An3: und kommt mama

(119) An1: katze essen maus

(120) An1: mama kauf brot

Diese Schwankungen ließen bald nach. Aber auch in zielsprachlich inadäquaten Äußerungen stand das Verb trotzdem schon in einer konjugierten Form:

(121) An8: dann der klein bär macht abdrücken, dann der bär – der willi kommt
runter

Es besteht daher kein Anlass anzunehmen, dass Finitheit zwangsläufig mit der Verbzweitstellung verbunden ist.

Darüber hinaus trennten die Kinder beide Verbteile noch nicht voneinander, allerdings stand das zweite Verb aber bereits schon in der richtigen infiniten Form:

(122) An5: die zwei bub geht machen ein schneemann

Es brauchte eine längere Zeit, bis die Kinder konsequent in V2 flektierten, in VE aber nicht. Es gilt jedoch auch weiterhin, dass der Erwerb der Verbflexion und der Erwerb der Verbzweitstellung unabhängig voneinander verlaufen.

Aus Sicht der Daten der russischen Kinder zeigt sich eine unterschiedliche Strategie des V2-Erwerbs, da jene von einer linksköpfigen VX ausgehen, die sie dann zu einer V2 ausarbeiten. Es handelt sich dabei abermals um einen Transfer aus der L1, da das Russische tendenziell als eine linksköpfige Sprache bzw. als „free SVO language“ gilt (Siewierska /Uhlířová 1998:107, zit. nach Habertzettl 2005:146). Eine vorangestellte Adverbiale bewirkt im Russischen keine Nachstellung des Subjekts, sodass das Vorfeld auch von mehr als eine Konstituente besetzt werden kann (*am Morgen Kind trinkt Wasser*), daher könnte man die anfänglichen Schwierigkeiten, die die russischen Lerner hierbei hatten, auf diese Eigentümlichkeit der L1 zurückführen. Abgesehen davon besitzen NS im Russischen dieselbe Satzstruktur wie HS, sodass keine VE nötig ist. Auf diese Eigenschaften der L1 griffen die russischen Kinder am Anfang ihres Erwerbs zurück, um sich graduell die Eigenschaften der L2 anzueignen.

In dieser Hinsicht ähneln die russischen Kinder den türkischen, denn beide übertrugen die Satzstruktur ihrer L1 auf die L2, nur dass die türkischen Kinder an

eine rechtsköpfige VP, die russischen hingegen an eine linksköpfige VP anknüpften. Daraus ergaben sich unterschiedliche Schwierigkeiten: Die türkischen Kinder bildeten von Anfang an VE-Äußerungen, mit der sie keine Probleme hatten, ebenso wenig mit der Satzklammer, weshalb sie kaum Fehler machten. VE beschränkten sich auf die infiniten Verbteile. Zu V2 aber gelangen sie durch eine Hilfskonstruktion, bei der das „Dummy“-Verb *ist* mit einem Vollverb verbunden und somit eine Satzklammer gebildet wurde. Danach wurden die SVX-Sätze schnell systematisch gebildet.

Die russischen Kinder hingegen knüpften an eine linksköpfige VP an und realisierten somit von Anfang an zielsprachliche SVX-Sätze, was aber dennoch nicht mit dem Erwerb der V2-Position gleichzusetzen ist. Dies zeigen die Verstöße gegen die Inversion. Probleme stellten VE und die analytische Positionierung der Verbteile am rechten und linken Rand der Satzklammer dar. Es dauerte ein wenig, bis die Kinder zielsprachliche Äußerungen produzierten, die sie allmählich aus dem Input übernahmen und so Schritt für Schritt auf die Satzstruktur der L2 begriffen.

Die Befunde des vorliegenden Abschnitts legen die Annahme nahe, dass die L1 beim Erwerb der L2 eine entscheidende Rolle spielt. Die beobachteten Kinder übertrugen ihr Wissen aus der L1 auf die L2. Sie analysierten den Input mit den Mitteln ihrer L1, sodass sie einige Aspekte der L2 wieder erkannten, dafür aber mit einigen anderen Schwierigkeiten zu kämpfen hatten. Durch längeren Kontakt mit der L2 wurden die Kinder auf deren Merkmale sensibilisiert, sodass sie eine von der L1 unabhängige Grammatik entwickelten, die der L2 angemessener war.

Aufgrund der beschriebenen Untersuchungen zum kindlichen L2-Erwerb an türkischen und russischen Kindern ist davon auszugehen, dass der Erwerb der L2 zunächst über die L1 verläuft. Es ist deshalb interessant zu erfahren, wie arabische Kinder mit dem L2-Erwerb umgehen, wenn sie im relativ frühen Alter damit beginnen, das Deutsche als Zweitsprache zu erlernen, zu einem Zeitpunkt also, in dem die L1 ebenfalls noch nicht vollständig beherrscht wird. Es ist davon auszugehen, dass das von den Kindern gesprochene Arabisch eine SVO-Struktur aufweist, VSO-Strukturen allerdings ebenfalls gebraucht werden. Es ist daher zu erwarten, dass die Kinder keine Schwierigkeiten mit der V2-Stellung haben werden bzw. am Anfang die Verben häufig voranstellen. Die größten Schwierigkeiten sollten sie aufgrund der Merkmale ihrer L1 bei der VE-Stellung haben. Inwieweit das Fehlen

einer Infinitivform im Arabischen den Erwerb der Finitheit beeinträchtigen wird, bleibt abzuwarten.

Zu diesem Zwecke wurde eine Langzeitstudie, die den Verbstellungserwerb bei arabischen Kindern untersucht, durchgeführt, auf die im folgendem Kapitel eingegangen wird. Da sich der L2-Erwerbsprozess aber zu einem Zeitpunkt vollzieht, in dem einige Kinder immer noch ihre Muttersprache ausbauen und vervollkommen müssen, ist es deshalb unerlässlich, den L1-Erwerb genauer zu betrachten, denn diese Beobachtungen können Aufschluss geben, wo die Probanden standen, als sie begannen, die L2 zu erwerben.

4 Erwerb des Arabischen als L1 am Beispiel des Ägyptisch-Arabischen

Um ein vollständiges Bild über den Erwerbsprozess des Arabischen als L1 zu bekommen, bietet sich die Studie von Omar (1973) zum Ägyptisch-Arabischen *The acquisition of Egyptian Arabic as a native language* an. Es handelt sich zwar um eine relativ alte Studie, die sich mit einer bestimmten arabischen Varietät beschäftigte, dennoch exemplifiziert sie den Erwerb dieser besonders gut. Es mag sein, dass sich der Erwerb einer anderen arabischen Varietät von der des ÄA in dem einen oder anderen Punkt unterscheidet, aber im Großen und Ganzen verläuft der Erwerb doch auf sehr ähnliche Art und Weise. Zumal der Satzstrukturwerb in dieser Studie nur am Rande behandelt wird, wird eine weitere Studie von Berman (1985) zum frühen Erwerb des Hebräischen *The acquisition of Hebrew* herangezogen, um deren Ergebnisse, soweit möglich auf den L1-Erwerb einer arabischen Varietät zu übertragen. Aufgrund der generellen Annahme, dass die Unterschiede zwischen den hier untersuchten Varietäten bezüglich der Syntax kaum ins Gewicht fallen, wird nicht jede Varietät einzeln untersucht. Ausgehend von den Ergebnissen zum Erwerb der hebräischen Satzstruktur wird nun versucht, ein Bild über den Syntaxerwerb im Arabischen zu geben. Das soll natürlich nicht besagen, dass der Syntaxerwerb im Arabischen bzw. dessen Varietäten genauso abläuft wie der des Hebräischen, endgültige Untersuchungen stehen aber noch aus.

Rufen wir uns zunächst noch einmal in Erinnerung, dass ein arabisches Kind als erstes die spezifische arabische Varietät seiner Umgebung erwirbt. Diese ist der Hochsprache mehr oder minder ähnlich, weicht aber an einigen Stellen von den Normen des Hocharabischen ab, z.B. hinsichtlich der Kasusmarkierungen. Das Kind

erlernt die Hochsprache erst, wenn es die Schule besucht und Schreiben lernt, gebraucht aber im Alltag weiterhin seine Varietät. In diesem Teil der vorliegenden Arbeit wird es am Beispiel des ÄA um den Erwerb der jeweiligen arabischen Varietät gehen, die von den untersuchten Kindern gesprochen wird: ÄA, JA, MA, SUA, SYA und TA.

Wie im Teil zum Erwerb des Deutschen als L1 wird auch hier der Erwerb der Verbstellung und die Verbflexion im Vordergrund der Betrachtung stehen.

Arabische Kinder durchlaufen während ihres Erwerbsprozesses dieselben Stadien wie ein deutsches Kind, nämlich die Phasen der Einwortäußerung, dann der Zweiwortäußerung und schließlich die der Mehrwortäußerungen. Diese Stadien werden im folgenden einzeln besprochen.

4.1 Einwortäußerungen (bis 2;6)³²

Die Erkenntnisse über diese Stufe basieren auf den Daten zweier Mädchen im Alter von 1;11 und 2;3, deren Äußerungen nahe zu 100% Einwortäußerungen waren (vgl. Omar 1973:101). Sie gebrauchten unanalysierte Formen, die eine Einheit bildeten, wie z.B. Deiktika, die aber meistens von Zeigen begleitet waren. Es handelte sich vorwiegend um Inhaltswörter, die typischerweise auf konkrete Objekte referierten. In dieser Phase stehen einzelne Wörter also für gesamte Aussagen, sodass Lennebergs Darstellung (1967 zit. nach Omar 1973:94) die Syntax des Kindes in diesem Alter gut zusammenfasst: **W** → **S**. Das heißt, dass die Kinder gesamte Äußerungen und Sachverhalte in einem Wort zusammenfassen.

(123) dah	{dieser}
geh	{(er) kam}
bos'	{guck mal}

Mehrmalige Wortwiederholungen können ebenfalls vorkommen:

(124) he:ti he:ti	{gib mir, gib mir}
gib-2 P.Sg.FEM	

³² Die Altersangaben sind nicht genau bestimmbar, da sie von Kind zu Kind variieren (vgl. besonders die Übersichtstabelle in: Omar (1973:190)).

4.2 Zweiwortäußerung (ab 2;6)

Omar (1973:94) meint, dass Kinder zwischen 18 und 24 Monaten anfangen, Zweiwortäußerungen zu produzieren, wobei sie sich allerdings in einer Übergangsphase befänden, in der sich die Einwort- mit der Zweiwortphase überlappe. Kinder produzieren in dieser Phase Äußerungen im sogenannten „Telegrammstil“, deren Wortkombinationen lediglich aus Inhaltswörtern bestehen.

Omar (1973:106-109) hat festgestellt, dass es einige Wörter gibt, die besonders häufig gebraucht werden. Diese nennt sie „Pivot“-Wörter bzw. „P class words“. Diese entsprechen den Funktionswörtern, die eine geschlossene Wortklasse bilden, d.h., es kommen keine neuen Wörter dieser Wortklasse in der Sprache hinzu. Deren Anzahl im Wortschatz ist zwar kleiner als die anderer Wörter, sie kommen aber häufig vor (vgl. dazu Szagun1996:14). Die „anderen Wörter“ sind die sogenannten „offenen Wörter“ („O class words“), mit denen sich die Pivotwörter kombinieren lassen. Sie entsprechen Inhaltswörtern, die einen höheren Bedeutungsgrad haben. Omar hat folgende Reihenfolgen festgestellt:

(128) P-O: mafif ħad NEG kein Jemand ‘niemand ist da.’	zielsprachlich: korrekt
O-P: bit ʔahə (ein)Mädchen hier ‘ein Mädchen (ist) hier.’	zielsprachlich: əl-bit ʔahə DET- Mädchen hier ‘das Mädchen (ist) hier.’
O-O: ʔəna ħala:wa Ich Süßigkeiten ‘ich (möchte) Süßigkeiten’ (haben).	zielsprachlich: ʔəna ʕajza ħala:wa ich möchtend Süßigkeiten ‘ich möchte Süßigkeiten’ (haben).
P-P: mafif te:ni NEG nochmal ‘es gibt kein „nochmal“.’	zielsprachlich: korrekt

Wie hieraus schon zu erkennen ist, können alle möglichen Kombinationen von P und O vorkommen. Die Wortstellung ist zu diesem Zeitpunkt bereits zielsprachlich,

da die Wörter in Positionen vorkommen, in denen sie auch in der Erwachsenensprache zu stehen haben. Aber durch den Telegrammstil bzw. das Auslassen von anderen Elementen scheinen die Äußerungen ungrammatisch. Das wird am folgenden Beispielsatz deutlich:

- | | | |
|--|-----|---|
| (129) ʔəna ʔala:wa
Ich Süßigkeiten
‘ich möchte Süßigkeiten.’ | vs. | ʔəna ʃajza ʔala:wa
ich möchtend Süßigkeiten
‘ich möchte Süßigkeiten.’ |
|--|-----|---|

Die Stellung des Personalpronomens /ʔəna/ und des Nomens /ʔala:wa/ ist jeweils zielsprachlich korrekt. Das Kind richtet sich anscheinend nach dem semantischen Prinzip *controller first* und behält sie auch beim Auslassen des Partizips Aktiv /ʃajza/ bei, das verbal gebraucht wird.

In diesem Stadium stellen die Kinder die verbalen Elemente sowohl pränominal als auch postnominal. Folgende Beispiele illustrieren dies (vgl. Omar 1973:113):

- | | |
|---|---|
| (130) hæṭ-ɪ mæha
gib-2P.Sg.FEM Maha
‘gib (es mir) Maha!’ | (131) mæha hæṭ-ɪ
Maha gib-2.P.Sg.FEM
‘Maha gib (es mir)!’ |
|---|---|

Beide Stellungen sind in der Erwachsenensprache akzeptabel. Allerdings sind beide Äußerungen unvollständig, denn das Verb „hæṭ“ erfordert ein weiteres obligatorisches Argument, nämlich ein O, das hier in beiden Fällen ausgelassen wurde. Der Eigenname „Maha“ ist an dieser Stelle fakultativ bzw. kommunikativ bedingt, da es sich um einen Imperativkontext handelt, in dem von Maha etwas verlangt wird.

An diesem Beispiel wird außerdem ersichtlich, dass das Kind Verben bereits konjugieren und dabei das Genus gut unterscheiden kann, sodass das Verb mit dem Subjekt hinsichtlich Numerus und Genus kongruiert:

- | | | |
|---------------------------------------|-----|---------------------------------|
| (132) baba diḥ {giḥ}
Papa kam-MASK | vs. | mama dæt {ge:t}
Mama kam-FEM |
|---------------------------------------|-----|---------------------------------|

Es ist allerdings fraglich, ob die Kinder bereits tatsächlich über das Flexionsparadigma verfügen oder ob es sich um eine reine Imitation der Erwachsenensprache handelt. Zieht man die Befunde zum Hebräischen in Betracht, so ist laut Berman (1985) nämlich davon auszugehen, dass zuerst die Kategorie Numerus vor Genus und Maskulinum vor Femininum vor dem 3. Lebensjahr erworben wird. Konkrete Ergebnisse zum Arabischen stehen allerdings noch aus

2.3 Mehrwortäußerungen (ab 3;0)

Die Kinder stoßen auf keine weiteren Schwierigkeiten bei der Wortstellung, neigen aber dazu, einfache affirmative Sätze zu gebrauchen, die in ihrer Wortstellung flexibel und daher auch in der Erwachsenensprache akzeptabel sind.

- | | | | |
|-------|--|-----------------|--|
| (133) | bissa dɪ ʔahə
Katze diese hier
‘das ist Katze hier.’ | zielsprachlich: | ɪ –bissa dɪ ʔahə
DET Katze diese hier
‘das ist die Katze hier.’ |
|-------|--|-----------------|--|

Anders als in der Hochsprache kann man in den arabischen Varietäten das Demonstrativpronomen postnominal stellen, unter der Voraussetzung, dass das Bezugsnomen definit ist. Deshalb muss in Äußerungen wie (133) ein definitiver Artikel vor dem Nomen stehen. Dieser fällt in der Kindersprache aber meistens aus. Trotzdem ist obige Äußerung zielsprachlich prinzipiell richtig, wenn auch lückenhaft. Da es im Arabischen keine Präsensform von „sein“ gibt, kann über die Verbposition hier keine Aussage gemacht werden. Allerdings bilden die Kinder allmählich Sätze, die Wünsche ausdrücken, wobei sie Verben einsetzen, die einen modifizierenden Charakter besitzen (vgl. im Dt. Modalverben). In diesem Fall treten zwei Verben hintereinander auf, die beide konjugiert werden müssen. In der Zielsprache steht das Modalverb an V1, das Vollverb an V2 und das O an 3. Position. Ein Beispiel dafür ist folgende Äußerung des Probanden JAR (02;12;22). Das Kind beschreibt eine Bilderbuchszene, in der ein Krokodil ein Ei sieht und sich ihm nähert:

- | | | | | | | |
|-------|---|---|-----------|--|---|---------------------|
| (134) | bedd <u>ha</u>
möchte 3.P.Sg.
FEM IMPERF | ʔe:kul–
esse 1.P.Sg.
MPERF | ha
sie | bedd <u>a</u>
möchte 3.P.Sg.
FEM IMPERF | ʔe:kol
esse 1.P.Sg.
IMPERF | əl-be:dʕa
DET Ei |
| | ‘es möchte das Ei fressen’ | | | | | |

statt: <u>beddu</u>	<u>je:kul-</u>	ha	<u>beddu</u>	<u>je:kul</u>	əl-be:d ^ʕ a
möchte 3.P.Sg	isst 3.P.Sg	sie	möchte 3.P.Sg	isst 3. P.Sg.	DET Ei
MASK IMPERF	MASK IMPERF		MASK IMPERF	IMPERF	
‘es möchte das Ei fressen’					

Abgesehen von der mangelnden SVK ist die Wortstellung nach der Selbstkorrektur zielsprachlich korrekt. Insgesamt sind bei derlei Äußerungen kaum Fehler belegt.

Fintheit als Markierung der grammatischen Kategorien Person, Numerus, Tempus, Modus und Genus verbi wird bei den arabischen Kindern von Anfang an realisiert, da infinite Formen im Arabischen bekanntlich nicht existieren. Daher gilt diese Kategorie als automatisch erworben. Wie aber aus dem Beispiel (134) deutlich wurde, hat JAR die Beziehung zwischen dem Verb und dem Subjekt nicht erkannt. Außerdem muss die SVK stets an beiden Verben markiert werden, weshalb solche Verbalkomplexe einige Schwierigkeiten darstellen, die jedoch schnell überwunden werden, sodass das Kind nach relativ kurzer Zeit keine Fehler mehr macht. Die SVK gilt gemeinhin im Alter von drei Jahren als erworben.

Ungefähr zur gleichen Zeit erweitern die Kinder außerdem die NP, indem sie Nomen definite Artikel hinzufügen. Sie kombinieren Nomen auch mit Adjektiven und beginnen, einfache Sätze durch Konjunktionen wie *wa* (und) oder *baʕdi:n* (dann) zu konstruieren.

Im Tempusbereich beherrschen die Kinder ab ca. 3 Jahren sowohl die Präsens- als auch die Präteritumformen, nur bei der Futurbildung sind noch vereinzelt einige Schwierigkeiten zu bemerken. Obwohl das Futur ganz ähnlich wie im Hocharabischen durch eine Partikel gebildet wird, die dem im Präsens konjugierten Verb hinzugefügt wird, scheint gerade dies den Kindern noch Schwierigkeiten zu bereiten. Folgender Wiederholungstest vom Omar (1997:103) zeigt dies:

(135) ha-n-h^ʕtt-u fɪn	→	Kindesäußerung: n-h ^ʕ tt-u fɪn
FUT-wir-legen-ihn wo	→	wir-legen-ihn wo
‘Wo werden wir ihn hinlegen?’	→	‘Wo legen wir ihn hin?’

Diese Befunde zum Arabischen werden auch in den Daten zum Hebräischen reflektiert. Berman (1985:272) ist der Auffassung, dass Kinder bereits mit drei Jahren das gesamte Flexionsparadigma des Verbs im Präsens, Präteritum und Futur erworben hätten. Ihr zufolge können sie zu diesem Zeitpunkt nun Imperativ

und Indikativ vom Infinitiv³³ unterscheiden. Präpositionen, die der Kasusmarkierung³⁴ dienen, werden zwar im Laufe des dritten Lebensjahres erworben, werden aber zunächst übergeneralisiert.

Was die Wortstellung im Hebräischen angeht, so scheint sie zunächst der kanonischen SVO Stellung zu folgen, bevor die Kinder zwischen 3 und 4 Jahren andere Elemente als das Subjekt (wie etwa das Objekt oder Adverbien) voranstellen. Dies ist pragmatisch motiviert und dient der Fokussierung des hervorgehobenen Elements, wie folgendes Beispiel aus Berman (1985:275) illustriert:

- (136) et ha kélev haze negaresh mi po
 OBJ DET Hund dieser werden wir herausbringen von hier
 'diesen Hund werden wir von hier herausbringen'

Ob arabische Kinder in diesem Alter die entsprechend korrekte Form auf Arabisch produzieren würden, ist fraglich. Im TA würde diese Äußerung wie folgt aussehen:

- (137) əl -kalb heɪðə nexarʃ-u:h mɪn hənə
 DET Hund dieser wir herausbringen- ihn von hier
 'diesen Hund werden wir von hier herausbringen'

Auf den Erwerb der NS wird in beiden Studien nicht eingegangen. Es ist deshalb schwierig, hierüber eine Aussage zu machen, da erst genauere Untersuchungen in diesem Bereich gemacht werden müssen. Man kann aber davon ausgehen, dass es aufgrund der vorwiegend ähnlichen Wortstellung zwischen HS und NS zu keinen erheblichen Schwierigkeiten kommt. In den gesprochenen Varietäten folgen die NS, die durch eine Konjunktion eingeleitet werden, dem Muster *Konj.-S-V-O*, die Relativsätze haben im unmarkierten Fall das Muster *Relpr.-V-O*. Da die gesprochene Sprache eher zur Wortstellung SVO tendiert, erfordert die Reihung der Satzglieder innerhalb des NS keine Umstellung. Daher ist davon auszugehen, dass der Erwerb der NS-Struktur nicht viel Zeit in Anspruch nehmen wird.

Dieser Überblick über den Erwerb des Arabischen anhand einer Varietät (Ägyptisch-Arabischen) vermittelt zwar bislang ein unvollständiges Bild, dennoch scheint es

³³ Im Gegensatz zum Arabischen besitzt das Hebräische eine Infinitivform, die durch die Präfixe *le-/li-* gebildet werden (vgl. Englisch „to“).

³⁴ In den heutigen arabischen Varietäten wird der Kasus ebenfalls durch Präpositionen markiert, die - wie im Hebräischen - vor den Substantiven stehen.

eine ziemlich gesicherte Erkenntnis zu sein, dass die Satzstruktur relativ früh erworben wird. Bereits in der Zweiwortphase produzieren die Kinder „Sätze“, die in der Erwachsenensprache von ihrer Struktur her ebenfalls akzeptabel wären. Im Arabischen ist die Morphologie allerdings viel komplexer als die Syntax. Daher erstreckt sich der Erwerb der Verbalflexion im Allgemeinen weit über die Mehrwortphase hinaus. Schwierigkeiten sind hauptsächlich im Gebrauch von Negations- und Fragewörtern zu beobachten. Besonders bei Negationspartikeln kommt es anfangs häufig vor, dass die Kinder deren diskontinuierliche Form nicht erkennen und diese dann durch eine andere substituieren. Im Ägyptischen wird anstatt *ma-...-ʃ* das Verben negiert, *miʃ* das Nomen, Partizipien, aber auch Verben, die mit *ha-* (Futurpräfix) und *ʃam* (Verlaufsform-Präfix) präfigiert sind, gebraucht. Kinder bis 3;6 können diese Unterscheidung noch nicht machen und produzieren daher Sätze wie die folgenden:

- | | |
|---|---|
| (137) <i>huwa miʃ raʔ ħ</i>
er NEG ging
‘Er ging nicht.’ | anstatt: <i>huwa ma- raʔ ħ-ʃ</i>
er NEG-ging -NEG
‘Er ging nicht.’ |
|---|---|

Um diesen Teil abzuschließen, werden alle Erwerbsstufen der ägyptischen Kinder von Omar (hier stellvertretend für Kinder anderer Varietäten) in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Phase	Wortstellung	Verbmorphologie
Einwortäußerungen	- einzelne Wörter, die für Sätze stehen: W→S	- unmarkierte Form: 3.P.Sg.MASK. PERF.
Zweiwortäußerungen	- Auslassen von Verben bzw. dem Partizip Aktiv. - SVO ist dominanter als VSO (wie bei Erwachsenen) - semantisch motivierte Stellung: <i>controller first</i> .	- Fehler bei der SVK. - Der Erwerb des Konjugationsparadigmas ist abgeschlossen. - Schwierigkeiten bei Futurbildung.
Mehrwortäußerungen	- Erwerb von Konjunktionen. - flexible aber nicht ungrammatische Wortstellung → pragmatisch bedingte Variation.	- SVK ist in allen Tempora, Genera und Modi vorhanden - Übergeneralisierung der Negationspartikel /miʃ/

Tabelle 5: Überblick über den L1-Erwerb der arabischen Wortstellung und Verbflexion

Bislang wurde das Augenmerk vor allem auf den L1-Erwerb der beiden hier behandelten Sprachen gerichtet. Insgesamt ist festzustellen, dass arabische Kinder weniger Schwierigkeiten mit der Verbstellung haben als deutsche. Wenn Verben auftreten, dann nehmen sie bereits Stellungen ein, die auch in der Erwachsenensprache akzeptabel sind. Das mag sicherlich daran liegen, dass die arabische Verb- bzw. die Wortstellung generell viel flexibler ist als im Deutschen. Außerdem fällt beim Erlernen des Arabischen der Erwerb der Satzklammer weg, da arabische Kinder nicht den Verbalkomplex in zwei Teile spalten und jedes Teil in eine bestimmte Position stellen müssen. Dies erspart ihnen einige potentielle Fehler und beschleunigt somit den Erwerb der richtigen Verbstellung. Slobins (1973) Operationsprinzip „*vermeide die Unterbrechung oder Reorganisation sprachlicher Einheiten*“ trifft in diesem Fall voll und ganz zu.

Darüber hinaus scheint SVO das „natürliche“ Grundmuster zu sein. Das trifft in allen Fällen zu, in denen das Subjekt nicht die 1.P.Sg. ist (vgl. Bsp. (127) und (134)). Das liegt daran, dass Arabisch eine Pro-Drop-Sprache ist, in der das Subjekt aus der kommunikativen Situation heraus bestimmt wird, nämlich die Person ist, die gerade

über sich etwas sagt. In Fällen, in denen das Subjekt nicht in einem eindeutigen kommunikativen Kontext auftaucht, z.B. in Erzählungen, tendiert man in der gesprochenen Sprache dazu, das Subjekt voranzustellen und das Verb an die V2-Position dahinter zu platzieren. Diese Tendenz stellt man bereits ganz zu Anfang des L1-Erwerbs des Arabischen fest.

Führen wir uns nun diese Tendenz zur V2-Positionierung vor Augen, indem wir die Ergebnisse unserer durchgeführten Studie betrachten. Dabei interessiert uns besonders der Verlauf des Erwerbs der Verbstellung. Zunächst sollen die Studie aber vorgestellt werden, um die Ergebnisse später ausführlicher zu interpretieren und zu diskutieren.

IV Empirische Studie: Früher L2 Erwerb im Deutschen

1 Rahmen der Studie

Die vorliegende Studie entstand im Rahmen eines Kooperationsprojekts der Universitäten Mannheim und Heidelberg, das sich mit dem Zweitspracherwerb des Deutschen in der frühen Kindheit beschäftigt.³⁵

Die neun untersuchten Kinder hatten als Ausgangssprachen Englisch, Russisch, Türkisch und Arabisch. Sie kamen allesamt im September 2003 in die Kindertagesstätte (fortan Kita), wo sie ihren ersten intensiven Kontakt mit der deutschen Sprache hatten.

Was die arabischen Kinder dieses Projekts anbelangt, so handelte es sich nur um ein tunesisches Mädchen und zwei syrische Brüder. Um aber aussagekräftige Schlüsse ziehen zu können, war es notwendig, die Zahl der Kinder zu vergrößern. Daher benötigte noch weitere Kinder, deren beide Elternteile Arabisch als Muttersprache hatten, zuhause Arabisch sprachen und die im September bzw. Oktober 2003 ebenfalls in die Kita kommen sollten.³⁶

1.5 Zu den Probanden

Es war ziemlich schwierig, Kinder mit den oben genannten Voraussetzungen auf offiziellem Wege zu finden. Über den Bekanntenkreis konnten wir jedoch neun arabische Kinder gewinnen, die das Korpus der hier untersuchten Probanden bilden. Der nächste Schritt war, die Einwilligung der Eltern und der Einrichtungen zu bekommen, um eine Studie vor Ort über ein ganzes Jahr hinweg durchführen zu können. Dies war mit zwei Ausnahmen³⁷ kein Problem.

³⁵ Das Gesamtprojekt „Zweitsprachigkeit in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“, finanziert vom MWK Baden-Württemberg, wurde von Frau Prof. Dr. Rosemarie Tracy aus der Universität Mannheim geleitet, die sich primär mit der Morphosyntax beschäftigte, während Frau. Dr. Erika Kaltenbacher aus der Universität Heidelberg die Phonologie untersuchte.

³⁶ Die Zahl der Kinder wurde ursprünglich auf 10 festgelegt. Es war aber schwierig, so viele Probanden zu finden, weshalb Zahida Marouani, die im Projekt mitarbeitete und ihre Dissertation „Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion“ schrieb, und ich uns entschlossen haben, dieselbe Stichprobe zu untersuchen und die Daten für den jeweiligen Schwerpunkt der entsprechenden Dissertation zu verwenden. Gemeinsam mit ihr habe ich sämtliche Aufnahmen und Transkriptionen durchgeführt.

³⁷ Zwei Kitaleiterinnen lehnten Aufnahmen in der Einrichtung aus Raumgründen ab.

Die neun ausgewählten Kinder stammen aus 6 verschiedenen arabischen Ländern: Ägypten, Jordanien, Marokko, dem Sudan, Syrien und Tunesien.

Auf Basis der Tätigkeit der Eltern entwickelten Kleinig und Moore (1968) ein generelles Schichtmodell, das die soziale Herkunft der jeweiligen Probanden einer Untersuchung klassifiziert: Oberschicht, Mittelschicht und Unterschicht, wobei sich die Mittelschicht wiederum in obere, mittlere und untere Mittelschicht differenziert. Was die Probanden der hier durchgeführten Untersuchung betrifft, so kann ihre soziale Schichtzugehörigkeit wie folgt bestimmt werden:

Schicht	Anzahl der Probanden
Oberschicht	0
Obere Mittelschicht	2
Mittlere Mittelschicht	1
Untere Mittelschicht	5
Unterschicht	1

Tabelle 6: Schichtzugehörigkeit der Probanden

Was das akademische Niveau der Eltern betrifft, so sind die Mehrzahl der Väter Gastarbeiter, die schon lange in Deutschland leben und arbeiten, die anderen sind Doktoranden bzw. Akademiker, die in Deutschland einen Arbeitsvertrag haben. Was die Mütter der Kinder angeht, so haben immerhin drei einen akademischen Abschluß, den sie im Herkunftsland erworben haben. Die übrigen Mütter haben entweder das Abitur oder zum Teil nur die 6 Jahre dauernde Grundschule abgeschlossen. Alle Eltern sprechen eine spezifische arabische Varietät, das moderne Hocharabische sowie eine weitere erste Fremdsprache, entweder Französisch oder Englisch. Einige können zudem noch eine weitere Fremdsprache. Die deutsche Sprache ist für sie alle somit nicht die erste, sondern die zweite oder gar die dritte Fremdsprache.

Bis auf das Einzelkind, ÄNM³⁸ und SYII, der der Älteste ist, haben alle ältere Geschwister, die die Kita schon vorher besucht haben und daher auch Deutsch können. Einen Sonderfall stellen die Geschwister SYII und SYMI dar, die beide im selben Jahr aus Syrien gekommen sind und deren Eltern kein Deutsch konnten. Gemeinsam kamen sie mit 3 bzw. 4 Jahren in dieselbe Kita. Sie konnten noch überhaupt kein Wort Deutsch, weshalb sie große Schwierigkeiten hatten, die

³⁸ Später wird noch genauer auf die verwendeten Abkürzungen eingegangen.

anderen Kinder bzw. die Erzieherinnen zu verstehen. Zur Charakterisierung der Erwerbsbedingungen wird im Folgenden kurz die Situation in den Kitas erläutert.

In ÄNMs Kita waren 6 der 20 Kinder keine deutschen Muttersprachler. Bei einer der beiden Erzieherinnen ist Spanisch bei der anderen Deutsch die Muttersprache. In ÄYAs Gruppe verfügten 12 Kinder nicht über die deutsche Sprache als Muttersprache, nur 7 Kinder und die Erzieherin sind Deutsche. JARs Gruppe bestand aus 20 Kindern, darunter 18, die nicht Deutsch als Muttersprache haben. Die erste Erzieherin ist eine Deutschmuttersprachlerin, zwischendurch hatte JAR jedoch eine russische Erzieherin. MYL war in einer Gruppe, in der 13 von 21 Kindern keine Muttersprachler sind. Eine der Erzieherinnen hat Spanisch als Muttersprache, die andere Deutsch. SUSAs Gruppe bestand aus 30 Kindern, wovon 16 bilingual sind oder eine andere Muttersprache haben. Die Erzieherinnen sind beide Deutsche. SYII war in einer Gruppe von 22 Kindern, worunter 14 keine deutschen Muttersprachler sind. Die Gruppe seines Bruders SYMI bestand ebenfalls aus 22 Kindern mit 7 sind allerdings anderssprachigen Muttersprachler in der Unterzahl. Drei jener sieben haben aber zumindest einen Elternteil, dessen Muttersprache Deutsch ist. Auch hier sind die Erzieherinnen alle Deutsche. THAs Gruppe bestand aus 25 Kindern, wovon 20 Nicht-Muttersprachler sind und eins aus einer gemischten Ehe stammt, nur 4 Kinder haben Deutsch als Muttersprache. Jeweils eine der beiden Erzieherinnen ist Deutsche bzw. Russin. TNA war in einer Gruppe, die aus 25 Kindern bestand, außer ihr gab es noch zwei weitere Kinder, deren Muttersprache eine andere ist. Die Erzieherinnen sind wiederum Deutsche.

Folgende Tabelle stellt diese Angaben zusammenfassend dar:

Kind	ÄNM	ÄYA	JAR	MYL	SUSA	SYII	SYMI	THA	TNA
Geschl.	w	w	m	m	w	m	m	w	w
Alter 1. Aufn.	05;03;18	04;08;17	02;11;22	05;01;27	03;07;15	04;04;11	03;03;28	03;04;29	03;05;03
Alter letzte Aufn.	5;12;23	5;01;01	03;08;12	05;10;14	04;03;31	05;08;24	04;08;09	04;09;19	03;10;11
Vater L2	gut	gering	gut	gut	gut	ausreichend	ausreichend	gut	gut
Mutter L2	ausreichend	gering	kein	kein	gut	kein	kein	gut	gut
Geschwister L2	keine	Bruder (ja)	Bruder (ja) Schwester (nein)	Brüder (ja) Schwester (ja)	Schwester (ja) Bruder (ja) Bruder (nein)	Bruder SYMI Bruder (nein)	Bruder SYII Bruder (kein)	Bruder (ja) Schwester (ja)	Bruder (ja) Bruder (ja)
Zeit in Kita	2 Jahre	1;6 Jahr	3 Wochen	1;6Jahr	1 Monat	2 Monate	2 Monate	1 Monat	4 Monate
Gruppe	20	20	20	21	30	22	22	25	25
Deutsch nicht L1	5	13	18	13	11 + 5 Biling.	14	7 +3 Biling.	20 +1 Biling.	3
Erzieher.	Span./ Deut.	Deut.	Deut./ Russ.	Span./ Deut.	Deut./ Deut.	Deut. / Deut.	Deut. / Deut.	Deut. / Russ.	Deut. / Deut.
Stand L1 bei 1. Aufn.	gutes Verstehen, Trennung beider Systeme	gutes Verstehen Mischung L1 und L2	dem Alter angemessen, Mehrwortphrasen.	gut, Trennung beider Systeme	gutes Verstehen, keine Produktion	zielsprachlich, fehlerhaft beim gebrochenen Plural	dem Alter angemessen, Artikulation u. Pl. fehlerhaft	gutes Verstehen, gemischte Produktion	gutes Verstehen, gemischte Produktion
Stand L2 bei 1. Aufn.	V2, VE, Klammer, Übergeneralisierung PPII ge-t	V2, VE+, Klammer, Fehler Übergeneralisierung PPII ge-t	vereinzelte Wörter, schlechtes Verstehen	guter Wortschatz, V2, inkonsequent VE	V2, inkonsequent VE, richtige Klammer.	Nullkenntnis, sehr schlechtes Verstehen	Nullkenntnis, sehr schlechtes Verstehen	Einwort, keine Sätze, wenig Verstehen	V2, VE wenig Fehler, Klammer + PPII inkonsistent

Tabelle 7: Übersicht über die Probanden

1.2 Durchführung der Sprachdatenerhebung

Die Tonaufzeichnungen wurden mit einem Minidisc-Gerät (Sony DPC Tape-S, MZ-B10) gemacht und mithilfe desselben Gerätes abgehört und transkribiert. Der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Aufnahmen betrug zwei Wochen; er konnte bei den meisten Kindern eingehalten werden. Ausnahmen gab es bei JAR, der zweimal für jeweils einen Monat in Jordanien war und ÄNM, die einmal 3 Monate lang in Ägypten war. Auch andere Kinder fehlten ab und zu wegen Krankheit. Dies hatte allerdings keine spürbaren Konsequenzen auf den Erwerbsprozess.

Da sich die Kitas in zwei unterschiedlichen Bundesländern, Baden-Württemberg (Heidelberg, Mannheim, Schwetzingen, Oftersheim) und Hessen (Frankfurt a.M. und Wiesbaden) befanden, und da die Träger entweder städtisch oder kirchlich waren, variierten die Ferienzeiten. Der letztgenannte Faktor macht sich hauptsächlich bei Kindern bemerkbar, deren Input Zuhause sehr gering war, sodass sie Rückschritte machten, wenn die Ferien lang dauerten.

Die Kinder wurden während eines Kindergartenjahres (insgesamt 10 Monate) beobachtet und aufgenommen. Die Gesamtaufnahmezeit betrug insgesamt 4326 Minuten ($\approx 71,10$ Stunden). Eine Ausnahme stellen jedoch die Kinder THA, SYII und SYMI dar: Als die ursprüngliche Untersuchung abgeschlossen war, begannen die eben erwähnten Kinder erst damit, Sätze zu bilden. Daher war es für uns interessant, den weiteren Verlauf deren Erwerb der Satzstruktur zu verfolgen. Entsprechend wurden THA, SYII und SYMI für weitere 7 Monate beobachtet.

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Dauer der Aufnahmen pro Kind. Dabei wurde die Anzahl der Aufnahmen des jeweiligen Kindes in der L1 und in der L2 in Minuten aufgeführt. Alle Aufnahmen wurden zur Kontrolle von Zahida Marouani gegengehört:

Kind	Aufn ³⁹ . in L1	Dauer L1	Aufn. in L2	Dauer L2	gg. gehört
ÄNM	3	80 min	11	330 min	ja
ÄYA	3	70 min	10	350 min	ja
JAR	3	60 min	07	300 min	ja
MYL	3	70 min	14	490 min	ja
SUSA	3	50 min	13	455 min	ja
SYII	3	75 min	17	343 min	ja
SYMI	3	75 min	13	268 min	ja
THA	3	50 min	24	815 min	ja
TNA	3	60 min	11	385 min	ja

Tabelle 8: Überblick über Anzahl und Dauer der Aufnahmen

Glücklicherweise konnte schon nach wenigen Vortreffen mit den Kindern in deren Familienkreis ein vertrauensvoller Kontakt hergestellt werden und somit eine gute Arbeitsgrundlage geschaffen werden. Die Probanden wurden zweimal pro Monat zunächst während zehn Monaten, im Fall der drei oben erwähnten Kinder dann noch weitere sieben Monate lang in der Kita oder bei ihnen zuhause aufgenommen. Die erste Aufnahme verlief bewusst in der L1 (d.h. in der jeweiligen arabischen Varietät) der Kinder, die weiteren sollten dann aber in der L2, also Deutsch, durchgeführt werden. Dies konnte nicht immer eingehalten werden, weil einige Kinder zum Zeitpunkt der zweiten Aufnahme noch nicht in der Lage waren, sich ausschließlich auf Deutsch zu äußern; so kam es vor, dass die Aufnahmen sowohl arabische als auch deutsche Elemente enthielten. Im weiteren Verlauf der Untersuchung konnten jedoch immer mehr deutsche Sprachdaten gewonnen werden, und zwar durch Beschreibungen von Bilderbüchern, Spielsituationen und Gruppenspielen. Gezielte Erhebungsmethoden spielten für diese Studie nur eine untergeordnete Rolle. Der größte Teil der Aufnahmen besteht aus Äußerungen, die durch Bilder bzw. Bilderbuchszenen angeregt wurden. In den gewonnenen Daten findet man eine große Anzahl von Beschreibungen, die mehr oder weniger von den Interviewerinnen eliziert wurden, indem z.B. gezielte Fragen gestellt wurden, die auf eine bestimmte Antwort hinaus zielten (beispielsweise wurde um einen *weil*-Satz zu bekommen eine *warum*-Frage formuliert). Die Spielsituationen (Rollenspiel mit Handpuppen oder Playmobilfiguren) dienten eher der freien Rede, die das spontane

³⁹ Erläuterung der Abkürzungen: Aufn. = Anzahl der Aufnahmen, gg. gehört = gegen gehört.

Datenmaterial bilden. Daneben wurden einige Elizitierungsmethoden in Form von Tests (s. Aushang) eingesetzt:

- Test 1: VE im NS: Das Kind hört ein Märchen (Rotkäppchen), danach werden ihm Sätze vorgegeben und verlangt, sie weiterzuführen, indem es die Fortsetzung dem Hörtext entsprechend gestaltet. Bsp. Sie hat zwei Ohren, damit sie (besser hören kann).
- Test 2: "Richterspiel": Das Kind soll den Richter spielen. Zwei Handpuppen streiten sich um die richtige PPII-Form.
- Test 3: Das Kind bekommt drei Szenen vorgeführt, in denen eine Veränderung eines Zustands dargestellt wird. Das erste Bild stellt den ursprünglichen Zustand „davor“ dar, das zweite die Ursache und das dritte den Zustand „danach“. Dabei sollen *weil*-Sätze produziert werden. Die Verbstellung nach *weil* ist in elizitierten Aufgaben besonders interessant, da es sich um eine gesteuerte Situation handelt und es sich daher zeigen lässt, ob der Erwerb der *weil*-VE abgeschlossen ist oder nicht.
- Test 4. : Wortstellung und Kasus
- a) Wiederholungstest: Das Kind muss einen Satz wiederholen, in dem die erste Konstituente kein Subjekt ist. Bei der Wiedergabe wird darauf geachtet, ob die Reihenfolge der Satzglieder beibehalten wird.
- b) Das Kind hört einen Satz und betrachtet zwei ähnliche Bilder. Dabei soll es auf das richtige Bild zeigen. In den Sätzen ist die erste Position nicht immer von einem Subjekt besetzt, sodass getestet wird, ob das Kind die erste Position generell mit dem Subjekt bzw. mit dem Handlungsträger assoziiert
- c) das Kind hört einen Satz und sieht dabei zwei Bilder. Es soll auf das richtige zeigen.

In einigen Fällen produzierten die Kinder von der Zielsprache abweichende Äußerungen, die aber in anderen Kontexten (freier Rede) nicht in dieser Form vorkamen (besonders die PPII). Daher erwiesen sich die Spontandaten als das Datenmaterial mit dem höchsten Informationswert, das den tatsächlichen Entwicklungsstand widerspiegelt.

Eine Aufnahme dauerte im Normalfall eine halbe Stunde. Allerdings produzierten die Kinder anfangs nicht viel, da ihr sprachliches Vermögen in der L2 noch nicht so

groß war. So kam es vor, dass die ersten Aufnahmen im Schnitt nicht länger als eine Viertelstunde dauerten, einige sogar kürzer.

1.3 Verschriftung⁴⁰

Die erste Verschriftung der kindlichen Äußerungen erfolgte handschriftlich. Darauf erfolgte sodann eine phonetische Transkription auf Basis des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA), die insgesamt präziser ist, da die Qualität einiger Laute nicht verloren geht.

Die Daten wurden zum größten Teil noch in der Woche der jeweiligen Aufnahme transkribiert, sodass der Zeitraum zwischen der Aufnahme und der Transkription kurz genug war, um sich noch an alle non-verbalen Kontexte zu erinnern. Angesichts eines ohnehin sehr zeitaufwendigen Erhebungsverfahrens⁴¹ erwies sich die Transkription in IPA als weniger umständlich als ursprünglich gedacht. Allerdings wurden die Daten zunächst zur Sicherheit in einer ersten handschriftlichen Transkription erstellt.⁴²

Bei der Transkription wurden alle verständlichen oder auch nur halbwegs verständlichen Äußerungen berücksichtigt. Unverständliche Aussagen hingegen wurden mit einem Sternchen vermerkt (*). Wiederholungen und Selbstkorrekturen galt unser besonderes Interesse, da sie manchmal Erstbelege für einen weiteren vollzogenen Lernschritt darstellen. Äußerungen des Interviewers wurden allerdings in der gewöhnlichen lexikalischen Normalorthographie transkribiert. Sprachlichen Äußerungen der Gesprächsteilnehmer folgten in der Transkription dem vertikalen Darstellungstyp, d.h. neue Sprecherbeiträge beginnen jeweils in einer neuen Textzeile.

Das Projekt „Zweitsprachigkeit in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“ entwickelte bestimmte Notationskonventionen für die Transkription. Einige davon wurden von mir in der vorliegenden Arbeit übernommen: In der Transkription wurde jedes Kind mit einem aus drei Großbuchstaben bestehenden Kürzel erfasst: Der erste Buchstabe steht für die jeweilige arabische Varietät, in

⁴⁰ Bis auf die Kürzel folgen alle anderen Kodierungen den Konventionen des Projekts „Zweitsprachigkeit in der Kindheit unter besonderer Berücksichtigung der Migration“.

⁴¹ Bis auf drei Kinder, die in Heidelberg wohnten, mussten wir bis zu zweieinhalb Stunden für eine einfache Sitzung investieren. Außerdem waren für jede Sitzung einige Tests und Spiele auszudenken.

⁴² Die Erstellung einer Transkription von einer 30 minütigen Aufnahme nahm etwa zehn Stunden in Anspruch.

diesem Fall „Ä“ für Ägyptisch-Arabisch, „J“ für Jordanisch-Arabisch, „M“ für Marokkanisch-Arabisch, „SY“ für Syrisch-Arabisch, „SU“ für Sudanesisch-Arabisch und „T“ für Tunesisch-Arabisch. Die zwei weiteren Großbuchstaben stehen für die Initialen des Kindes (jeweils den ersten Buchstabe des Vor- und des Nachnamens). Die weiteren Gesprächspartner werden in der Form eines Sigels wiedergegeben, das aus den drei ersten Buchstaben des Vornamens besteht. So steht LAT für Latifa. Anschließend folgt das Alter des Kindes zum Aufnahmezeitpunkt. Schriftlich stehen jeweils zwei Dezimalstellen für Jahre, Monate und Tage, die mit einem Semikolon getrennt werden. Das aktuelle Alter wurde mit der Excel-Datei „Alter_Kinder“ automatisch berechnet. Demnach beginnt jede Zeile mit dem Sigel des Sprechers der Äußerung, gefolgt von einem Doppelpunkt; dann kommt die Äußerung selbst, die entweder in IPA (für das Kind) oder in Normal-Orthographie (für andere Sprecher) transkribiert ist.

Non-verbale Handlungen, welche die Äußerung begleiten, werden in eckigen Klammern [...] vorangestellt, z.B. SYMI: [hustet]. Übersetzungen oder etwaige Annotationen einer Äußerung können in geschweiften Klammern {...} nachgestellt werden, z.B. SYMI: me: beʁæf {ich weiß nicht}. Die Interviewerinnen werden durch I markiert.

1.4 Auswertungsschritte der Daten

Die weitere Bearbeitung der Daten erfolgte in mehreren Schritten: Zunächst wurden für jedes Kind Analysebögen⁴³ erstellt, die die verbalen von den verblosen Äußerungen unterschieden. Dabei wurde die Tatsache berücksichtigt, dass zunächst nominale Äußerungen produziert werden. Da das Verb den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Studie bildet, wurden die verbalen Äußerungen näher untersucht, indem die verschiedenen Stellungen des finiten Verbs ausdifferenziert bzw. prozentual berechnet wurden. Daraus sollte der Erwerbsverlauf der Verbstellung erfasst werden. Dabei stützt sich die Analyse auf die im theoretischen Teil besprochenen Aspekte. Die Ergebnisse zum L2-Erwerb des Deutschen, sowohl durch Erwachsene als auch durch türkische bzw. russische Kinder, sollten bei der Analyse mit berücksichtigt werden.

⁴³ S. Anhang „Analysebogen aller Äußerungen“

Da die Finitheit entscheidend für die Verbstellung und besonders für die Satzklammer ist, wird sie unter dem Gesichtspunkt des Erwerbes der Verbmorphologie untersucht, wobei die Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) herangezogen wird. Die Verbformen werden im Einzelnen diskutiert. Der gesamte Korpus wird in drei Stadien aufgeteilt: Einwort-, Zweiwort- und Mehrwortäußerungen. Bei dieser Unterteilung wird die Gliederung der herangezogenen Literatur (Szagun 1996, z.T. Clahsen 1986a) übernommen. Auf die Kriterien der Unterteilung nach Erwerbsstadien wird im entsprechenden Abschnitt ausführlicher eingegangen. Zunächst aber werden die MLU-Werte betrachtet, da sie bislang in der Literatur als maßgebend für die syntaktische Analyse gelten (Brown 1973, Bortz 1984, Mißler 1993), weil sie die Entwicklungsstadien des Spracherwerbs „gut“ darstellen können.

1.4.1 MLU-Werte

Die MLU (*mean length of utterance*) der einzelnen Aufnahmen wurde so berechnet, dass sie nicht auf die Anzahl der Wörter, sondern auf die der Morpheme in den Äußerungen der Kinder bezogen sind. In der vorliegenden Arbeit ist das besonders für die Finitheit relevant. In den Ein- bzw. Zweiwortäußerungen gebrauchten die Kinder zunächst Verben in der Stammform, d.h. diese Verben bestanden aus einem lexikalischen Morphem, da Flexionsmorpheme in dieser frühen Phase noch nicht produziert wurden. Im Laufe des Erwerbsprozesses wurden diese Morpheme dann allerdings allmählich realisiert. Diese Schritte sind für die Finitheit entscheidend. Wortbildungsmorpheme hingegen gingen nicht ein, da sie für die Fragestellung dieser Arbeit nicht von Belang sind. Außerdem ist davon auszugehen, dass Kinder in dieser Entwicklungsstufe des Spracherwerbs Wörter noch nicht nach Morphemen segmentieren, mit Ausnahme der Flexionsmorpheme, die sie zunächst unsystematisch verwenden.

Entsprechend wurden bei der MLU-Berechnung in der vorliegenden Arbeit folgende Punkte berücksichtigt:

- Die MLU-Werte beziehen sich auf Morpheme und nicht auf Wörter.
- Als Morpheme wurden ausschließlich lexikalische und Flexionsmorpheme gezählt. Ausnahmen bildeten trennbare Verbzusätze in Zweit- bzw. in längeren Äußerungen wie z.B. *zumachen* oder *aufmachen*, da die Kinder zu

diesem Zeitpunkt bereits die Fähigkeit besaßen, mit derlei Verben systematisch umzugehen, indem sie sie nach Morphemen segmentierten.

- Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit gilt in der anfänglichen Einwort- bzw. Zweiwortphase jede Aussage des Kindes als Äußerung, bis es entweder von selbst eine Pause einlegte oder von einem anderen Gesprächsteilnehmer unterbrochen wurde. In längeren Äußerungen entspricht solche einem *Satz*, d.h. einer Redeeinheit, wenn sie hinsichtlich grammatischer Strukturen und Intonation eine Einheit bilden.
- Beachtet das Kind die Unterbrechung durch eine andere Person nicht und fährt fort, so gilt auch dieser Teil der Aussage als eine eigenständige Äußerung.
- Imitationen wurden bei der Berechnung der MLU-Werte ausgeklammert, da diese Art von Äußerungen den sprachlichen Stand des Kindes nicht widerspiegelt.

Die folgende Tabelle gibt die MLU-Werte am Anfang und am Ende der Gesamtbeobachtungszeit wieder:

Kind	Altersspanne	MLU-Spanne
ÄNM	05;03;18 - 05;12;23	6.7 - 5.3
ÄYA	04;08;17 - 05;01;01	4.48 - 6.67
JAR	03;01;25 - 03;08;12	2.24 - 1.47
MYL	05;02;11 - 05;10;14	6.16 - 7.82
SUSA	03;07;15 - 04;03;31	5.28 - 6.3
SYII	04;08;14 - 05;08;10	1.9 - 6.21
SYMI	03;07;31 - 04;05;31	2.33 - 2.85
THA	03;04;29 - 04;09;19	1.89 - 4.7
TNA	03;05;03 - 03;10;11	2.69 - 3.3

Tabelle 9: Alter- und MLU-Spanne der Probanden

Diese Angaben beziehen sich auf den jeweiligen Zeitraum, in dem erstmals deutsche Äußerungen produziert wurden, was nicht immer mit der ersten

Aufnahme⁴⁴ bzw. mit dem ersten Kontaktmonat (KM) korrelieren muss. Da einige Kinder (SYII und SYMI) anfangs (d.h. bis zum 7. KM) entweder nur in der L1 sprachen oder die Wörter in der L2 nachahmten, indem sie sie bei Aufforderung wiederholten, ist es sinnvoll, den MLU-Wert erst ab dem Zeitpunkt zu berechnen, an dem sie „reine“ (d.h. keine gemischte) Äußerungen produzierten (ab dem 7. KM). Der höchste MLU-Wert korreliert nicht immer mit dem Zeitpunkt der letzten Aufnahme. Bei der Erhebung der Daten ist außerdem zu bedenken, dass die MLU mit der Aufgabe (freies Spiel, Geschichte erzählen, Beschreibung abgeben), mit dem Setting (zu Hause, in der Kita) und mit der Laune des Kindes korrelierte bzw. variierte. Dennoch ermöglichen es die MLU-Werte, verschiedene Entwicklungsstadien festzulegen, wobei die Unterscheidungskriterien je nach Studie variieren. Brown (1973) unterschied zwischen fünf Stadien, Miller und Chapman (1981) hingegen differenzierten zwischen acht Intervallen (von 0.5 Morphem bis MLU größer als 4.50).⁴⁵

Wenn man aber nun die MLU dieser Studie betrachtet, so stellt man bei einigen Kindern sehr hohe Werte fest, die weit über 4.50 hinausreichen (ÄNM, ÄYA, MYL und SUSA). Die drei ersten Probanden waren bei der ersten Aufnahme 05;03;18, 04;08;17, 05;02;11 und 03;07;15 alt. Die Kontaktmonate (KM)⁴⁶ variierten zwischen 2 und 25 Monaten. Einen Sonderfall stellt SUSA dar, denn obwohl sie mit 3 Jahren in die Kita kam und bei der ersten Aufnahme nur 2 KM mit dem Deutschen hatte, sprach sie zu Hause so gut wie nie in der L1, sondern in der L2. Allerdings verstand sie die L1. Außerdem hatte sie schon einiges von ihrer älteren Schwester aufgeschnappt. Daher kam SUSA mit guten Deutschkenntnissen in die Kita, zu einem Zeitpunkt, in dem sich bei ihr schon einige syntaktischen Aspekte etabliert hatten.

Außerdem ist zu beachten, dass die MLU nicht unbedingt das tatsächliche sprachliche Niveau eines Kindes wiedergibt. Für eine definitive Bestimmung dieser Stadien konnte das MLU-Kriterium in unserem Falle nicht dienen, da die Länge der

⁴⁴ Die jeweils erste Aufnahme variiert von Kind zu Kind, die frühesten waren Ende Oktober 2003, die spätesten November 2003. Auch die letzten Aufnahmen sind unterschiedlich, die frühesten waren in März 2004, die spätesten März 2005 („Projektkinder“ SYII, SYMI, THA).

⁴⁵ Vgl. Mißler (1993:118)

⁴⁶ Der KM wird ab dem ersten Tag berechnet, an dem ein Kind die Kita besucht hat, und *nicht* ab der ersten Aufnahme. Es wird also „der nachweisliche Kontakt“ mit der deutschen Sprache berechnet. Es ist klar, dass zu diesem Zeitpunkt einige Kinder in der Familie schon angefangen haben, Deutsch zu sprechen oder mindestens zu hören, dies wird hier allerdings nicht mitberücksichtigt, nur darauf ggf. hingewiesen.

Äußerung eines Kindes nicht ausschlaggebend für den korrekten Gebrauch der formalen wie auch strukturellen Äußerungseinheiten ist. Eine niedrige MLU ist daher nicht mit „fehlerhaftem Deutsch“ gleichzusetzen. Es gibt Belege aus den erhobenen Daten, dass ein Kind mit einem niedrigen MLU-Wert durchaus zielsprachlich komplexe Äußerungen produzieren konnte. Dies ist beispielsweise bei TNA der Fall, die im 6. KM einen MLU-Wert von „nur“ 3.65 hatte und dennoch schon korrekte Wortstellungen mit einer zielsprachlichen SVK zu produzieren in der Lage war. Demgegenüber stehen die Daten von ÄNM, die zwar eine MLU von 6.7 hatte, aber immer noch SVK-Fehler machte. Daraus ist also zu schließen, dass die MLU keine tatsächliche Aussage über die tatsächliche sprachliche Entwicklung des Kindes macht. Diese Werte alleine sind demnach nicht maßgebend für die Klassifizierung der Daten in bestimmte Erwerbsstadien. Es müssen deshalb andere Kriterien herangezogen werden.

1.4.2 Erwerbsstadien

Den nächsten Schritt der Auswertung bildete die Klassifizierung der Daten nach bestimmten Kriterien für Entwicklungsstufen. Hierdurch soll die Entwicklung, die die Kinder durchmachten, erfasst werden.

In seiner *Profilanalyse* (1986a:13) unterschied Clahsen fünf „generelle“ Entwicklungsphasen, die er anhand „oberflächenstruktureller“ Merkmale definierte. Nähere Angaben zu diesem Kriterium wurden nicht gemacht und benötigt eine Verfeinerung. Daher wurden bei meinen Daten härtere Kriterien angelegt: zwar wurde wie bei Clahsen jeder Zeitraum, in dem neu erworbenes sprachliches Wissen erprobt und angewandt wurde, als eine „Entwicklungsphase“ betrachtet, sobald aber ein neues syntaktisches Phänomen auftrat, wurde dies als Übergang in eine weitere Phase gewertet. So gilt zum Beispiel das Auftreten der Satzklammer als Beginn einer neuen Phase. Diese Phase umfasst den gesamten Zeitraum, in dem sich die Satzklammer etabliert. Sobald ein neues Phänomen auftaucht bzw. dazu kommt, z.B. Anfänge von NS, fängt somit eine neue Phase an. Jedoch können die Grenzen zwischen den einzelnen Phasen nicht immer eindeutig gezogen werden, da der Grammatikerwerb ein kontinuierlicher Prozess ist.

1.4.2.3 Kriterien der Einteilung in verschiedene Stadien

In diesem Zusammenhang wurden bei der Einteilung des sprachlichen Korpus in verschiedene Erwerbsstadien folgende Kriterien angelegt:

- *Äußerungslänge* (Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen). Hierbei wurde bei der Untersuchung der Aufnahmen beachtet, aus wie vielen Konstituenten jeweils eine Äußerung bestand. Bestand eine Aufnahme überwiegend aus jeweils einem der drei oben genannten Arten, so wurde sie dem entsprechenden Äußerungstypus zugeordnet.

- *Klammerbildung*: Jene hängt eng mit der Satzstruktur zusammen. Der Erwerb der Klammer demonstriert, dass das Kind in der Lage ist, ein wichtiges Merkmal der deutschen Syntax zu beherrschen. Dieses Kriterium ist maßgeblich für die Zwecke dieser Arbeit.

- *Struktur der Sätze*: Damit ist der Komplexitätsgrad der produzierten Sätze gemeint. Als einfache Sätze gelten vor allem selbständige HS, die neben dem finiten Verb nur valenzbedingte Satzglieder enthalten. Komplexere Sätze stellen Satzgefüge mit mindestens zwei finiten Verben dar. Allgemein unterscheidet man eingeleitete von nicht-eingeleiteten NS. Sie sind HS untergeordnet, indem das Verb die Endstellung einnimmt und sie sich so in der Wortstellung von HS unterscheiden.

- *Erwerb des NS*: Der Erwerb dieses speziellen Stellungsmusters zeigt, dass das Kind in der Lage ist, einen bestimmten Sachverhalt einem anderen sprachlich unterzuordnen. Es beweist außerdem die Fähigkeit, zwei Sachverhalte miteinander relational zu verbinden (kausal, konditional, u.ä.) und dies dementsprechend syntaktisch wiederzugeben.

- *Erwerb des Flexionsparadigmas*: Dies erfasst den Erwerb der Finitheit, die auch die SVK zum Ausdruck bringt. Da nach gegenwärtigem Forschungsstand der Erwerb der Flexionsmorphologie eng mit dem Erwerb der V2 verbunden ist (vgl. Clahsen 1982, 1986, 1988), wird auch dieser hier berücksichtigt.

- *Die MLU-Werte* sind zwar nicht ausschlaggebend, können aber als Hinweis auf die Komplexität bzw. Länge von Äußerungen dienen und dadurch zeigen, wie die Kinder aus vereinzelter Wörtern Sätze zu entwickeln beginnen.

Die oben genannten Kriterien sollen den Erwerbsprozess skizzieren, indem die verschiedenen morphosyntaktischen Eigenschaften des Verbs erfasst werden. Bezogen auf die hier behandelte Fragestellung stehen die Verbstellung und die

Verbmorphologie im Mittelpunkt der Untersuchung. Beide Aspekte werden etappenweise erworben, die sich in folgende Entwicklungsstadien unterteilen lassen.

1.4.2.4 Entwicklungsstadien

Aufgrund der oben genannten Kriterien wurden die für die vorliegende Arbeit gesammelten Daten in folgende Stadien gegliedert, die zunächst kurz dargestellt werden, um später auf sie in der Diskussion ausführlicher eingehen zu können.

Stadium O: Vereinzelte Wörter in L2

Zu Beginn der Studie konnten fast alle Kinder etwas Deutsch (s. Tabelle 7), eine Ausnahme bildeten nur SYII und SYMI sowie JAR. Diese hatten bei der ersten Aufnahme nur einige wenige Wochen Kontakt zu deutschen Sprechern gehabt ($KM < 1$)⁴⁷. Daher enthalten diese Aufnahmen entweder nur ganz vereinzelt deutsche Wörter, oder aber die Kinder wiederholen einfach nur die Äußerungen der Erwachsenen. Ansonsten sprechen sie in der L1 oder in einer Mischform aus Arabisch und Deutsch. Folgendes Beispiel von SYII (04;06;26, 5KM) zeigt, wie das Kind zuerst die Aussage der Interviewerin wiederholt, dann aber selbst ein weiteres Objekt in Form eines Wortes, das es bereits gelernt hat bzw. auch im SYA ähnlich ist (SYA: bana:na> Dt. bana:nə) selbst produziert. Allerdings bedient es sich der L1 um die Lexika, die ihm in der L2 fehlen, zu ersetzen:

- (138) I.: Ein Buch. [zeigt auf ein Buch]:
 SYII7⁴⁸(04;08;14) bux ... hæj {dies (ist) Banane}
 bana:nə

- (139) I.: wo siehst du ein Auto? Wo ist ein Auto?
 SYMI7 (03;07;31) vɔ ɪst aɪn aʊtɔ vɔ ɪst aɪn aʊtɔ

Im zweiten Beispiel wiederholt SYMI die Aussage der Interviewerin nur, ohne sie wirklich zu verstehen, und beantwortet deshalb die Frage der Interviewerin nicht.

In dieser Phase steht ein Wort für einen gesamten Satz: **Wort** → **Satz**.

⁴⁷ Kontaktmonat beträgt weniger als einen Monat ($KM < 1$)

⁴⁸ Die Zahl hinter den Initialien des Kindes gibt die Anzahl der Kontaktmonate an.

(140) JAR2 (03;01;25)	[zeigt auf ein Bild, auf dem ein Hase zu sehen ist]
ha:θə	{das ist ein Hase}

Repräsentativ für dieses Stadium sind die Daten von JAR (2.-4. KM), SYII (3.-7. KM) und SYMI (2.-7. KM).

Stadium I: Zweiwortäußerungen

Da die meisten Kinder bereits einige Wörter in der L2 kannten, kam es schnell zu Zusammenreihungen zweier Einzelwörter, die somit eine Zweiwortäußerung ergaben.

Es handelte sich dabei um semantisch wichtige Wörter, die durch Aneinanderreihung eine semantische Relation auszudrücken begannen. In diesem Stadium werden verblose und verbale Äußerungen unterschieden. Darauf wird an späterer Stelle noch detaillierter eingegangen. Begnügen wir uns zuerst mit folgendem Beispiel:

(141) SYII8 (04;09;11) dʊ ø dran

Die Daten JARs (bis zum 4. KM sind ausschließlich Zweiwortäußerungen festzustellen, ab dem 5. KM treten dann sporadisch Mehrwortäußerungen auf), SYIIs (7. KM), SYMIs (7.- 8. KM) und THAs (bis 5. KM) bilden den Korpus für dieses Stadium.

Stadium II: Wege zur Satzklammer

Dies ist die Stufe, in der einfache Sätze gebildet werden. Innerhalb des Verbalkomplexes wird noch nicht getrennt, weshalb am Anfang dieses Stadiums von einer Satzklammer noch keine Rede sein kann. Diese tritt erst später auf, allerdings wird sie noch nicht durchgehend zielsprachlich realisiert, d.h. ein Klammernteil kann entweder ausgelassen werden oder aber die Distanzstellung wird nicht beachtet. Finitheit wird in diesem Stadium teilweise markiert, indem viele Verben nicht mehr

infinitivisch, sondern in der Stammform oder gar konjugiert auftreten. Eine SVK taucht sporadisch auf.

Diesem Stadium II sind die Daten der Kinder SYII (ab 8.-10. KM), SYMI (ab 8.-17. KM), THA (ab 7.-18. KM) und TNA (bis 8. KM) zuzurechnen.

Stadium III: Ausbau der Satzstrukturen

In dieser Phase werden komplexere Sätze produziert, die Satzklammer ist bereits zielsprachlich, das verbale Flexionsparadigma ist erworben und die SVK wird durchgehend realisiert. Die Verben stehen in einer zielsprachlich korrekten Position und werden auch schon nach Person und Numerus konjugiert. Das Vorfeld ist nicht mehr ausschließlich durch ein Subjekt oder deiktische Elemente (wie Demonstrativpronomen) besetzt, sondern es treten zusehends andere Satzglieder wie Adverbiale und Objekte in Erscheinung.

Die Probanden dieser Studie hatten allerdings noch längst keine muttersprachliche Kompetenz erreicht und zugleich war ihr Deutsch immer noch sehr fehlerhaft. Trotzdem war aber der Erwerb der Wortstellung und besonders der des Verbs zum größten Teil schon abgeschlossen. Ohne Zweifel traten aber nach wie vor noch Schwierigkeiten bei der Stellung einiger Konstituenten wie z.B. bei Partikeln auf (v.a. bei Abtönungspartikeln und z.T. auch bei der Konstruktionen mit der Negationspartikel *nicht*).

Diesem Stadium sind die Daten von ÄNM, ÄYA, MYL, SUSA, TNA, THA (19. KM) und SYII (14.-19. KM) zuzurechnen. Es gilt das gleiche wie bei den vorherigen Stadien, nämlich dass diese Stufe noch vereinzelt Merkmale der Stufe II aufweisen kann, wie z.B. das Auslassen von COP und V1 bei unbesetztem Vorfeld.

Wie schon angedeutet wurde, gehen die Grenzen zwischen den einzelnen Phasen ineinander über, d.h. es gibt mehrere Aufnahmen, die gleichzeitig Eigenschaften der einen und wie auch der anderen Phase enthalten. Dies deutet auf eine Übergangsphase hin, in der das Erworbene einerseits gefestigt wird, das Kind aber gleichzeitig schon auf weitere neue Aspekte hin sensibilisiert wird.

2 Ergebnisse der empirischen Studie

Wie schon am Anfang dieses Kapitels beschrieben, wurden die Daten in vier Hauptstadien eingeteilt. Jedes Datenkorpus wurde dann schwerpunktmäßig auf die Verbstellung hin untersucht. Dabei wurde die Finitheit bzw. die damit zusammenhängende Verbalmorphologie und die SVK miteinbezogen.

2.1 Stadium 0: Vereinzelte Wörter

Belege für reine Einwortäußerungen sind im Verhältnis zu anderen Äußerungen sehr gering, denn die Kinder gingen sehr schnell zu Zweiwortäußerungen über. Dies zeugt bereits von einem passiven Wissen über die L2. JAR, und ganz besonders THA, hatten das Deutsche schon vor ihrem Kindertageneintritt in ihrem unmittelbaren Umfeld gehört.

Eine Ausnahme bildeten die Brüder SYII und SYMI. Ihr erster Kontakt mit der L2 fand erst in der Kita statt. Deswegen dauerte es auch relativ lange, bis sie überhaupt ihre ersten deutschen Äußerungen produzierten, da sie vorerst auch weiterhin in der L1 sprachen und nur vereinzelt deutsche Vokabeln mit den Interviewerinnen übten. Einwortäußerungen kommen also im Datenmaterial von JAR, SYII, SYMI und THA, sporadisch vor. Diese können aber bereits für einen gesamten Satz stehen:

(142) THA2 (03;04;29) vək {die Mama ist weg}

Anders als beim L1-Erwerb können die Kinder nun beim L2-Erwerb auf die Muttersprache zurückgreifen, wenn ihnen das entsprechende Wort in der Zielsprache fehlt. So kommen vereinzelt deutsche Wörter vor, die von arabischen gefolgt sind:

(143) SYMI7 (03;07;31) ɪʃ mɛ bɛʃraf
ich NEG weiß
'Ich weiß nicht.'

2.2 Stadium I: Zweiwortäußerungen

Es dauerte bis zum 7. KM, bis SYII und SYMI ihre ersten Zweiwortäußerungen aktiv selbst produzierten:

(144) SYII6 (04;07;17) das nɪf. das ja

(145) SYII7 (04;08;14) kan nɪf

(146) SYMI7 (03;07;31) das baɪba
das naɪn

Fast immer waren die Äußerungen von einer deiktischen Bewegung begleitet, indem sie auf Objekte in ihrer Umgebung zeigten. Dem Demonstrativpronomen folgte ein Verb oder ein Substantiv/Adverb/Partikel. Zur Illustration wurden die Daten dieses Stadiums, dessen MLU-Werte zwischen 1.28 und 2.37 variieren, in zwei Gruppen unterteilt: verbale bzw. verblose.

2.2.1 Verblose Zweiwortäußerungen

Anfangs bildeten die verblosen Äußerungen die Mehrzahl der Zweiwortäußerungen, s. Tabellen (10), (11) und (12):

Alter	KM	Verblos	Mit V
03;04;29	2	23 (74,19%)	08 (25,80%)
03;05;25	3	19 (40,42%)	28 (59,57%)
03;06;22	4	21 (39,62%)	32 (60,37%)
03;08;03	5	22 (27,16%)	59 (72,83%)

Tabelle 10: Zweiwortäußerungen bei THA

Wie aus dieser Tabelle zu schließen ist, bildete THA zunächst verblose Äußerungen. Innerhalb eines Monats machte THA Äußerungen, die ein Verb enthalten. Dies war auch bei SYII der Fall, die ebenfalls schnell Verben gebrauchte:

Alter	KM	Verblos	Mit V
04;08;14	7	41 (49,39%)	42 (50,6%)
04;08;28	7	07 (8,97%)	71 (91,02%)

Tabelle 11: Zweiwortäußerungen bei SYII

SYMI, der im Vergleich zu seinem Bruder SYII weniger produzierte und öfter auf die L1 zurückgriff, bildete innerhalb zwei Wochen zwar ebenfalls mehr verbale Äußerungen, jedoch stellten die verblosen auch weiterhin einen wichtigen Bestandteil seiner Aussagen:

Alter	KM	Verblos	Mit Verb
03;07;31	7	15 (51,72%)	14 (48,27%)
03;08;14	7	06 (27,27%)	16 (72,72%)

Tabelle 12: Zweiwortäußerungen bei SYMI

Bei den verblosen Äußerungen stand ein Demonstrativpronomen mit deiktischer Funktion meistens an der ersten Position (postnominal):

- (147) SYMI7 (03;07;31) [zeigt auf eine Henne]
dəθ fuːgəl {das ist ein Vogel}

An diesem Beispiel fällt auf, dass die COP ausgelassen wurde. Dies ist bei den meisten Kopulaäußerungen der Fall und kann dadurch erklärt werden, dass COP grammatische Funktionswörter sind, auf die in dieser frühen Phase des Syntaxerwerbs noch nicht geachtet wird. Kinder schenken statt dessen Inhaltswörtern (Nomen, Verben, Adverbien und Adjektiven) erst einmal ihre volle Aufmerksamkeit. Allein das Demonstrativum, das eine deiktische Funktion besitzt, fällt aus dem Rahmen. Zwischen den beiden Konstituenten konnten folgende semantische Relationen festgestellt werden:

- Vorhandensein:

- (148) JAR4 (03;03;08) das beːɐ [zeigt auf eine Bärenabbildung]

- Nicht-Vorhandensein:

- (149) JAR4 (03;03;08) das hunt niçt {der Hund ist nicht mehr da}

- Attribution:

- (150) JAR4 (03;03;08) groːθə naːθə [zeigt auf einen Clown mit einer großen Nase]

- (151) SYMI8 (03;09;11) dən da ɾiçtig [zeigt auf die passende Karte]

- (152) THA4 (03;06;22) fuːs klaɪn [zeigt auf ihre Füße]

- Lokalisierung von Objekten: Kinder gehen unterschiedlich vor, um Objekte zu lokalisieren, indem sie sie entweder mit Adverbien oder mit einer PP verbinden. Das Objekt selbst wird nicht immer explizit genannt bzw. wiederaufgenommen, sondern nur durch Gesten angezeigt.

(153) SYMl9 (03;09;11) kində ɪn kində [zeigt auf Kinder im Kindergarten]
gaetən

(154) JAR8 (03;07;15) das hiːə [setzt ein Puzzle zusammen]

(155) THA4 (03;06;22) aɪn ʃenk hiːə {ein Geschenk ist hier}

- Besitzrelation:

(156) JAR5 (03;04;26) maɪnə fɔɪə {mein Feuerwehrauto}

Aus der vorausgegangenen Darstellung folgt, dass in der Kombination zweier Wörter meistens eins ein Substantiv ist, das hinsichtlich Qualität, Quantität, Raum oder Zeit näher erläutert wird. In dieser Kombination steht das Substantiv meistens an erster Stelle, die nähere Bestimmung (Prädikativ) folgt ihm. Es sei aber darauf hingewiesen, dass Substantive auch ausgelassen werden können und auf das gemeinte Objekt durch ein Demonstrativum bzw. das Adverb *da* referiert wird. Kinder beziehen sich gewöhnlich mit *da* auf einen Gegenstand, den sie noch nicht benennen können und lokalisieren ihn somit in der betreffenden Situation (vgl. Vater 1996:42).

Die Kinder lernen in diesem Stadium noch nicht die Einzelheiten des Satzbaus, sondern erwerben nur die Fähigkeit, zwei sprachliche Einheiten so miteinander zu kombinieren, dass sich ein Sinn ergibt. Es ist klar, dass Zweiwortäußerungen losgelöst von ihrem Kontext schwierig zu verstehen sind, innerhalb dessen sind die produzierten Äußerungen aber durchaus verständlich. Wie eingangs bereits erwähnt, produzierten die Kinder in dieser Phase auch schon Äußerungen mit Verben, die wir nun etwas näher betrachten wollen.

2.2.3 Zweiwortäußerungen mit Verben

Diese kommen ungefähr gleich häufig wie verblose Äußerungen vor, wie aus den vorigen Tabellen (10)-(12) deutlich wurde. Zu diesem Zeitpunkt beschränkt sich das aktive Verbinventar von JAR, SYMI, SYII und THA auf *haben*, *sein* und *machen*. Gelegentlich kommen noch andere Verben vor, die aber wohl durch den unmittelbaren Input vorgegeben sind: *gehen*, *schlafen*, *essen*, *können*, u.a..

Für Verben, über die die Kinder noch nicht verfügen, wird *machen* eingesetzt und es fungiert insofern als Platzhalter (auch „Dummy“-Verb genannt, vgl. dazu Haberzettl (2005:80)). Folgendes Beispiel zeigt, wie JAR versuchte, eine Szene aus Bildmaterial zu beschreiben, in der ein Krokodil Getreidekörner von Hühnern stiehlt:

(157) JAR2 (03;01;25) *maxən hiɾe* {der Krokodil holt sich Körner heraus}
maxən

Für sich genommen ist so eine Äußerung schwer zu interpretieren. Dabei sollte aber nicht vergessen werden, in welchem Setting sie erhoben wurde: JAR sollte Bilder in einem Bilderbuch beschreiben. Er benannte die Gegenstände, indem er entweder sprachlich durch den Gebrauch von Substantiven oder Pronomen, oder aber nicht-sprachlich durch Fingerzeigen auf sie referierte. Der Interviewerin war in diesem Kontext klar, was JAR meinte. Da JAR nicht davon ausgehen musste, dass die Interviewerin nicht nachvollziehen konnte, was gemeint war, wählte er den einfacheren Weg und bezeichnete bestimmte Aktionen mit *machen*, wenn ihm das entsprechende Verb nicht zur Verfügung stand. Zudem wurde auf die Gegenstände ebenfalls nicht immer explizit referiert, sodass das Demonstrativum *das* sehr häufig auftrat. Die Verwendung von *machen* deutet eher das Bemühen des Kindes um eine verbale Ausdrucksweise an, die durch das schlichte non-verbale Zeigen wiedergegeben noch unterstrichen wird.

2.2.3.1 Die Stellung des Verbs in Stadium I

Da in diesem Stadium noch nicht von einer eindeutigen V1-, V2- oder VE-Stellung die Rede sein kann, wurden die Äußerungen auf VO- bzw. OV-Muster untersucht. Es kam auch vor, dass einige Äußerungen bereits eine SV- bzw. eine VS-Struktur aufwiesen.

Zur Illustration werden die Verbstellungen der Probanden JAR, SYII, SYMI und THA in der entsprechenden Datenbasis in Tabelle (13) dargestellt. Dabei wurden nur verbale Äußerungen berücksichtigt. Daraus wurde der Zweikonstituentenanteil berechnet und in Klammern gestellt. So beträgt z.B. die Gesamtzahl der verbalen Äußerungen 29 wovon (12) verbale Zweikonstituentenkombinationen sind. Das wird dann wie folgt dargestellt 29 (12):

Alter	KM	Mit V	VO	OV	SV	VS
JAR						
03;01;25	2	29 (12)	8	1	2	1
03;03;08	4	30 (9)	4	1	3	1
03;04;26	5	3 (1)	0	0	0	1
03;05;10	6	1 (1)	1	0	0	0
03;07;15	8	4 (2)	0	0	2	0
03;08;12	9	2 (1)	0	0	1	0
SYII						
04;08;14	7	42 (12)	6	1	3	2
04;08;28	7	71 (15)	6	1	7	1
SYMI						
03;07;31	7	14(6)	1	0	4	1
03;08;14	7	16 (8)	2	1	4	1
THA						
03;04;29	2	8 (7)	2	1	3	1
03;05;25	3	28 (20)	7	3	8	2
03;06;22	4	32 (14)	4	3	7	0
03;08;03	5	59 (29)	9	4	13	3

Tabelle 13: Überblick über die Verbstellung in Stadium I

Aus der Tabelle ist ein deutlicher Rückgang verbaler Äußerungen in JARs Daten abzulesen. Allerdings spiegeln diese Werte seine Fähigkeiten nicht wirklich wider. Gegen Ende der Aufnahmen wollte JAR nicht mehr mitmachen und sprach generell sehr wenig. Er beschränkte sich darauf, auf Fragen der Interviewerinnen mit Fingerzeigen zu reagieren.

Aus dieser Tabelle geht außerdem hervor, dass SV- und VO-Werte wesentlich höher sind als diejenigen zu VS und OV. Daraus ist zu schließen, dass die Kinder tendenziell verstärkt Verben in zielsprachliche Positionen stellen:

(158) THA5 (03;08;03) dɪ ɡaːzə vaɪnən {die Katze weint}

(159) THA5 (03;08;03) [I. zeigt auf einen Hund mit einem Ball
im Maul und fragt, was der Hund macht]
ɛsən dən bal {essen den Ball}

Kinder produzieren also von Anfang an linksköpfige VP, wodurch schon früh Ansätze einer zielsprachlichen SV-Form zustande kommen. Solche Beispiele bedeuten jedoch nicht, dass die Kinder bereits begriffen hätten, dass das Deutsche eine V2-Sprache ist. In von deutschen Kindern produzierten Sätzen steht das Verb hingegen an letzter Stelle, sodass die Ausbreitung vom rechten Klammerteil aus stattfindet. Das Verb steht am Ende während alle übrigen Satzteile wie das Subjekt/Objekt (*das mach*) und die Adverbiale (*((im) Wasser/(nach) Hause)*) davor stehen. Wie allerdings aus Tabelle (13) hervorgeht, stellen die arabischen Kinder das Subjekt vor das Verb, das Objekt bzw. die Adverbiale nach dem Verb.

Aus Obigem lässt sich schließen, dass in dieser Phase bereits ein wichtiger Unterschied zwischen dem L1- und dem L2-Erwerb des Deutschen besteht. Im Falle der arabischen Kinder liegt es nicht fern anzunehmen, dass ein Transfer aus der L1 bzw. der jeweiligen arabischen Varietät stattfand. Dies wird uns im Zusammenhang mit den Prinzipien, die den Erwerb steuern, genauer beschäftigen. Zuvor sei aber noch die Verbalmorphologie in diesem frühen Stadium kurz dargestellt.

2.2.2.2 Die Verbalmorphologie in Stadium I

In diesem Teil dieses Abschnitts werden die Zweikonstituentenkombinationen mit Verben besprochen. Dabei wird das Flexionsparadigma herangezogen, um den Erwerb der Finitheit zu untersuchen. Hierzu ist es zuerst notwendig, die jeweiligen Begriffe „Infinitiv“, „Stamm“ und „konjugiert“ zu definieren.

Als *Infinitiv* wird jede verbale Form bezeichnet, die nicht konjugiert ist, und daher auch keine Merkmale von Person, Numerus, Tempus, Modus und Genus verbi in Form von Flexiven trägt.

Konjugierte Verbformen hingegen sind finite Formen, die eben durch diese grammatischen Kategorien gekennzeichnet sind. Dies wird morphologisch durch Endungen (Verbflexive) bzw. je nach Verb durch entsprechende Stammesänderung (z.B. bei *sein*: *es ist*) markiert.

Unter *Stamm* ist derjenige Teil des Verbs zu verstehen, der den lexikalischen Gehalt trägt, jedoch keine Verbflexive aufweist, d.h. Verben, die durch eine Konjugation eine Stammesänderung erfahren und denen zugleich das Flexiv fehlt wie *is* anstatt *ist*, oder keine Stammesänderung, sondern nur Auslassungen kennen, wie *hab* anstatt *habe*. Zwar werden sie in der Umgangssprache häufig gebraucht und

werden deshalb anfangs auch von den Kindern in dieser Form übernommen, dennoch gibt es zahlreiche Belege dafür, dass die Kinder auch die vollständigen Formen einsetzen. Dies deutet darauf hin, dass die verschiedenen Formen im Bewusstsein der Kinder zusammengehören bzw. austauschbar sind. Entscheidend für die Unterscheidung zwischen konjugierter Form und Stammform sind die Flexive. Folglich ist der Erwerb des Konjugationsparadigmas entscheidend für die Zuordnung einer jeweiligen Form zu einer bestimmten Gruppe. PPII gehören zwar ebenfalls zu den infiniten Formen, werden hier aber extra behandelt, zumal sie eine zusätzliche Erschwernis für die Kinder darstellen, besonders was die Suffix-Wahl und die interne Stammvokaländerung anbelangt.

Formen wie *lauft* anstatt *läuft* werden zu den konjugierten Verbformen hinzugerechnet, da es hier primär um die Verbflexive geht und Vokaländerungen zum Teil erst nach dem Erwerb des Konjugationsparadigmas erworben werden, zumal Ablaute und Umlaute, phonologisch gesehen, schwerer zu erlernen sind als Flexive und deswegen auch als markierte Formen gelten, die später erworben werden (vgl. Wegener (1995a:256f)).

Im Folgenden werden die verschiedenen Verbformen in Tabelle (14) prozentual aufgeschlüsselt. Zunächst sollen die Verbformen bei SYII untersucht werden.

Alter	KM	Vform	Infinitiv	Stamm	konjugiert	PPII r	PPII f
04;08;14	7	44	0	6(13,63%)	38(86,36%)	0	0
04;08;28	7	83	1(1,2%)	43(51,8%)	31(37,34%)	8(9,63%)	0

Tabelle 14: Verbmorphologie in Stadium I (SYII)

Hieraus geht hervor, dass Stamm- bzw. konjugierte Formen viel dominanter sind als Infinitivformen.

Die meisten konjugierten Verben sind diejenigen, die auch im Input häufig konjugiert werden, wie etwa *bin*, *sind*, *ist*, *hab(e)* und *haben*.

(160) I: Was siehst du da? [zeigt auf eine Abbildung von Kindern]
SYII7 (04;08;14) zin kinde

Neben den Kontexten, die in der gesprochenen Zielsprache erlaubt sind, tritt die Grundform auch in solchen auf, in der das Kind noch nicht über das Flexionsparadigma verfügt, wie etwa die Konjugation in der 2. P. Sg. :

(161) SYII7 (04;08;28)

du max so

[legt seine Hände auf seinen Augen]

{du machst die Augen zu}

Es war sehr schwer, reine Zweiwortäußerungen mit Verben bei SYII zu finden, da er sofort Mehrwortäußerungen produzierte, sobald er Verben einzusetzen begann. Daher sind die Daten von THA in diesem Zusammenhang aufschlussreicher:

Alter	KM	Vform	Infinitiv	Stamm	konjugiert	PPII r	PPII f
03;04;29	2	3	1(33,33%)	2(66,66%)	0	0	0
03;05;25	3	20	9(45%)	7(35%)	3(15%)	1(5%)	0
03;06;22	4	40	6(15%)	18 (45%)	15(37,5%)	1(2,5%)	0
03;08;03	5	80	28(35%)	30(37,5%)	21(26,25%)	0	1(1,25%)

Tabelle 15: Verbmorphologie in Stadium I (THA)

Bei THA traten zunächst verbale Elemente nicht als finite Verben, sondern als Verbzusätze in Form von trennbaren Partikeln des Verbs auf:

(162) THA3 (03;05;25) ma:ma vek

naın zɔnə aʊf

Gleichzeitig kamen aber auch in der Stamm- oder in der konjugierten Form stehende Verben vor.

(163) THA3 (03;05;25) naın ɪç za:l {nein ich zähle.}

(164) THA4 (03;06;22) ɪç max [möchte selbst malen.]

kan niç {ich kenne es nicht.}

Dies schloss aber nicht aus, dass einige Verben im Infinitiv auftraten:

(165) THA4 (03;06;22) aın mæçən ɛsən {ein Mädchen isst.}

Aus Tabelle (15) geht außerdem hervor, dass THA keine lineare Fortschritte machte, sondern noch einige Unsicherheiten im Hinblick auf die Finitheit bestanden, die noch nicht vollständig erworben war und deshalb noch nicht konsequent eingesetzt werden konnte. Diese Vermutung lässt sich anhand der Daten SYMIs erklären.

Alter	KM	Vform	Infinitiv	Stamm	konjugiert	PPII r	PPII f
03;07;31	7	14	0	0	14 ⁴⁹ (100%)	0	0
03;08;14	7	17	3(17,64%)	1(5,88%)	13(76,47%)	0	0

Tabelle 16: Verbmorphologie in Stadium I (SYMI)

Hieraus lässt sich schließen, dass das Kind in dieser frühen Phase des Spracherwerbs das Konjugationsparadigma noch nicht erworben hatte. So ließ es das Verbflexiv teilweise ganz ausfallen, wobei allerdings gerade in der gesprochenen Sprache diese Form häufig auftritt:

- (166) SYMI7 (03;08;14) [wollte die Aufnahme beenden und in die Gruppe zurückgehen.]
naın ıç geɪ

Graduell fing SYMI an, an den Verbstamm bestimmte Flexive anzuhängen, indem *-t* und *-en* gebraucht wurden, was aber nicht unbedingt darauf hindeuten muss, dass es dem Kind tatsächlich bewusst war, dass *-en* nicht nur dem Infinitiv vorbehalten ist, sondern auch bei den 1.P.PI. und 3.P.PI. vorkommt. Außerdem verwendete SYMI die Formen *bin*, *sind* und *ist* von *sein*.

- (167) SYMI7 (03;08;14) [sucht sich eine Handpuppe aus, deren Rolle er spielen wird]
bın daθ

Diese Verben waren auch die einzig gebrauchten in den ersten Aufnahmen dieses Stadiums, daher sind in Tabelle (16) keine weiteren Verbformen zu finden. In der zweiten Aufnahme waren die konjugierten Formen immer noch in der Mehrheit, allerdings tauchten nun auch vereinzelt Infinitive und Stammformen auf. Stammformen werden durch das Dummy-Verb *machen* bzw. durch andere Vollverben wie *gehen* (vgl. Bsp. (166)) repräsentiert. Dies bedeutet, dass SYMI gleich mit den konjugierten Verben bzw. deren Stammformen begann, Infinitive hingegen ausgespart wurden, im Gegensatz zu JARs Daten:

⁴⁹ Die konjugierten Verben waren „bin“ und „guck mal“, die im Input allgegenwärtig sind.

Alter	KM	Vform	Infinit	Stamm	Konjugiert	PPII r	PPII f
03;01;25	2	59	48 (81,53%)	11 (18,47%)	0	0	0
03;03;08	4	42	20 (47,61%)	5 (11,9%)	17 (40,47%)	0	0
03;04;26	5	32	3 (9,37%)	25 (78,12%)	4 (12,5%)	0	0
03;05;10	6	1	0	0	1 (100%)	0	0
03;07;15	8	14	11 (78,57%)	2 (14,28%)	1 (7,14%)	0	0
03;08;12	9	6	0	3 (50%)	3 (50%)	0	0

Tabelle 17: Verbmorphologie in Stadium I (JAR)

Aus Tabelle (17) geht deutlich hervor, dass der Infinitiv häufig eingesetzt wurde:

(168) I: Was ist das? [zeigt auf schwimmende Fische.]
 JAR2 (03;01;25) fɪʃ ʃvɛmen {Fisch(e) schwimmen}

Der Rückgang am Ende auf Null spiegelt nicht den tatsächlichen Entwicklungsstand des Kindes wider, sondern bedeutet nur, dass JAR am Ende nicht mehr mitmachen wollte und sich deswegen zu sprechen weigerte.

Für alle Kinder gilt, dass sie in dieser Phase noch keine bzw. nur sehr wenige PPII gebrauchten. Dies ist nicht verwunderlich, da sie zu jenem Zeitpunkt noch nicht über komplexe Temporastrukturen verfügten.

Da Konjugation nicht mit SVK gleichzusetzen ist, die die Übereinstimmung des Verbs mit den Merkmalen des Subjekts impliziert, wird die SVK noch einmal extra behandelt, wobei allerdings nur die konjugierten Verben betrachtet werden. Deren Formen bedingen, ob die SVK richtig oder falsch ist.

Alter	KM	Vkonjug.	SVK ja	davon r	davon f
JAR					
03;01;25	2	0	0	0	0
03;03;08	4	17	13 (76,47%)	12 (92,3%)	1 (7,69%)
03;04;26	5	4	2 (50%)	1 (50%)	1 (50%)
03;05;10	6	1	1 (100%)	1 (100%)	0
03;07;15	8	1	1 (100%)	1 (100%)	0
03;08;12	9	3	3 (100%)	2 (66,66%)	1 (33,33%)
SYII					
04;08;14	7	38	36 (94,73%)	33 (91,66%)	3 (8,33%)
04;08;28	7	31	30 (96,77%)	29 (96,66%)	1 (3,33%)
SYMI					
03;07;31	7	14	14 (100%)	14 (100%)	0
03;08;14	7	13	12 (85,7%)	11 (91,66%)	1 (8,33%)
THA					
03;05;25	3	3	3 (100%)	0	0
03;06;22	4	15	14 (93,33%)	13 (92,85%)	1 (7,69%)
03;08;03	5	21	20 (100%)	20 (100%)	0

Tabelle 18: Überblick über die SVK in Stadium I

Die Ergebnisse des vorliegenden Abschnitts verdeutlichen, dass der Infinitiv zwar häufig eingesetzt wird, dies aber nur ganz zu Anfang des Erwerbsstadiums geschieht. Ansonsten schwanken die Probanden zwischen der Verwendung von konjugierten Verben und deren Stammform hin und her. Da viele Verben in der Stammform (vgl. ich hab, ich mach's) auch so in der Zielsprache gebraucht werden, kann man von einem Einfluss des Inputs ausgehen. Es liegt aber auch daran, dass Kinder in dieser frühen Phase des Finitheitserwerbs noch nicht über das gesamte Konjugationssystem verfügen und deshalb die SVK noch nicht zielsprachlich markieren können, aber bereits antizipieren.

Für Stadium I lässt sich zusammenfassend sagen, dass arabische Kinder an eine linksköpfigen VP anknüpfen und dann von dort aus ihre Aussagen erweitern. In Zweiwortäußerungen bedeutet das, dass zuerst das Verb kommt dann erst die zweite Konstituente. Ist das Vorfeld hingegen besetzt, folgt unmittelbar das Verb.

Nach einem anfänglichen Infinitivgebrauch tendieren die Probanden in dieser Phase dazu, Verben bald in der Stammform zu verwenden oder zu konjugieren. Nachdem die Verbstellung in Stadium I dargestellt wurde, wird nun das Stadium II untersucht.

2.3 Stadium II: Wege zur Satzklammer

Diese Phase umfasst MLU-Werte zwischen 2.13 bis 5.58 und lässt sich anhand der Daten von SYII (8.-10. KM), SYMI (8.-17. KM) und THA (7.-18. KM) belegen. Charakteristisch für dieses Stadium ist, dass die Kinder nun damit anfangen, einfache Sätze zu bilden, die meistens aus drei Konstituenten bestehen. Meistens enthalten die Äußerungen dieses Stadiums auch Verben, wie folgende Tabelle zeigt:

Alter	KM	Ohne V	Mit V
SYII			
04;09;11	8	16 (21,91%)	57 (78,08%)
04;09;25	8	14 (18,42%)	62 (81,57%)
04;10;15	9	4 (2,27%)	172 (97,72%)
04;11;06	10	5 (2,89%)	168 (97,1%)
SYMI			
03;08;28	8	22 (73,33%)	8 (26,66%)
03;09;11	8	34 (64,15%)	19 (35,84%)
03;10;02	9	20 (62,5%)	12 (37,5%)
03;10;23	10	14 (33,33%)	28 (66,66%)
04;02;23	14	11 (40,74%)	16 (59,25%)
04;03;08	14	5 (45,45%)	6 (54,54%)
04;05;31	17	6 (9,37%)	58 (90,62%)
THA			
03;09;14	7	22 (28,57%)	55 (71,42%)
03;10;21	7	18 (26,47%)	50 (73,52%)
03;11;09	8	23 (39,65%)	35 (60,34%)
03;11;23	9	23 (21,49%)	79 (77,45%)
03;12;07	9	28 (22,58%)	96 (77,41%)
03;12;21	10	27 (18,12%)	122 (81,87%)
04;01;04	10	15 (13,76%)	84 (77,06%)
04;01;18	11	8 (10,95%)	67 (91,78%)
04;04;13	14	3 (6,52%)	43 (93,47%)
04;05;02	14	1 (1,2%)	82 (98,79%)
04;05;16	15	5 (3,35%)	144 (96,64%)
04;06;08	16	7 (5,64%)	117 (94,35%)
04;07;25	17	1 (1,13%)	87 (98,86%)
04;08;29	18	10 (8,84%)	103 (91,15%)

Tabelle 19: Übersicht über die Äußerungen des Stadiums II

Wie aus den Werten zu schließen ist, tendieren die Probanden dazu, immer mehr Verben in ihre Konstruktionen einzubringen. Dies weist darauf hin, dass sie nun richtige „Sätze“ produzieren und nicht mehr nur eine „Kette“ von Wörtern, die keinen zielsprachlichen Konventionen folgt. Diese sehen nämlich vor, dass Sätze eine größere Einheit aus Nomen und Verben bilden (vgl. Eisenberg 2004:10). Deshalb werden Äußerungen mit Verben hier auch eingehend untersucht. Zunächst aber werden noch die verblosen Aussagen behandelt, da sie einiges über die generelle Strategie der Satzbildung in dieser Phase verraten.

2.3.1 Verblose Äußerungen

Verblose Äußerungen bestehen vorwiegend aus solchen, die keine Kopulaverben aufweisen:

- (169) THA7 (03;09;14) tɪʃ aʊtə kaɪnə {auf dem Tisch ist kein Auto.}
aʊtə da
- (170) THA6 (03;08;17) haɪzə naɪzə ʃaɪl {ein Hase hat einen Schal auf der Nase.}
unt aɪnə ʃaɪl viɪdə

Zweiwortäußerungen werden meistens durch Partikel wie *auch* erweitert:

- (171) SYII8 (04;09;11) ʊn da aʊx aɪn {und da (ist) auch ein Pferd}
fæt
- (172) SYII8 (04;09;11) ɪʃ aʊx fiːv {ich (bin) auch 4 Jahre alt}

Die Kopula kann nicht nur in Aussagesätzen, sondern auch in Fragesätzen fehlen

- (173) SYMI8 (03;08;28) ja vaθ dən [zeigt auf ein Bild]
da/ {ja was (ist) denn das?}

Allerdings ist es sehr selten, dass andere Verben außer *sein* fehlen:

- (174) SYMI8 (03;09;11) [legt die Karte auf den Tisch.]
ɪʃ dən da {ich lege die Karten auf den Tisch}

Zwar sind die Kopula formal sprachlich absent, sind aber implizit oder durch den Kontext präsent. Allmählich aber werden die Kopulaverben realisiert, allerdings nicht konsequent, da die Kinder unter Umständen auch noch in einer fortgeschritteneren Phase die COP ausfallen lassen. Dies geschieht meistens in deiktischen Kontexten, in denen das Kind auf etwas zeigt und es auf dieser Art und Weise benennt.

- (175) SYMI14 (04;02;23) dəs nɛt zɔ [möchte die Karten anders ordnen]
nuɪv dəs zɔ {das ist nicht so, nur das ist so}

Ansonsten fallen Hilfsverben auch oft da aus, wo das PPII ohne Auxiliar gebildet wird. Es kommt in dieser Phase zu einer Übergeneralisierung, sodass die COP oder auch die Auxiliare in den meisten Äußerungen ausgelassen werden. Darauf wird aber später noch ausführlicher eingegangen. Zuvor werden nun noch Mehrwortäußerungen mit Verben betrachtet.

2.2.3 Äußerungen mit Verb

Das Verbpertoire wird in dieser Erwerbsphase erweitert, indem neben *machen*, *bin/is(t)*, *haben*, *essen*, *schlafen*, und *gehen* nun auch Verben wie *spielen*, *sehen*, *gucken*, *gewinnen*, *weiß*, *kann*, *will* u.a. hinzukommen. Bei einigen Kindern ist ein Phänomen zu beobachten, das man auch beim L1-Erwerb des Deutschen festgestellt hat, nämlich dass Kombinationen von Demonstrativpronomen und Verben zu neuen Einheit verbunden werden:

(176) THA7 (03:09;14) naɪn dɛsa nɪç

„dɛsa“ ist eine Kombination von dəs ɪs ə (das ist ein). Das Kind speichert diese Formel als ein einziges Wort. Deutlich wird dies an einigen Beispielen SYlls, der die Formel „*hast du*“ nicht segmentierte und sie in verschiedenen Kontexten als Ganzes einsetzte:

(177) SYll7 (04:08;14) dɐ flɔʀɪan hast {der Florian hat mich geschlagen}
du ɪç bɪn awa

(178) SYll7 (04:08;14) dɐ flɔʀɪan hast {der Florian ist zehn}
du tseɪn

Solche Kombinationen, die eine Art „Füllsilben“ sind, sind gänzlich dem Input entnommen und werden wie einzelne Wörter im kindlichen Wortschatz gespeichert, was auch erklärt, weshalb diese Ausdrücke immer in der gleichen Form auftreten. Solche aus dem sprachlichen Input unverarbeitete Übernahmen einer Wortfolge konkurrieren aber auch mit analytischen Formen, wie das folgende Beispiel zeigt:

(179) THA10 (04:01;04) das ɪs beɪbɪ

Wenige Wochen später ist diese Konkurrenz zugunsten der analytischen Form beendet, da Kombinationen wie dɛsa aus dem Wortschatz verschwinden.

Verbale Äußerungen sind also in diesem Stadium insgesamt häufiger als non-verbale. Sie werden im kommenden Abschnitt im Hinblick auf die Verbstellung näher betrachtet.

2.3.2.1 Verbstellung in Stadium II

Da Kinder in dieser Phase bereits angefangen haben, Sätze mit verbalen Elementen zu produzieren, kann man bereits von einer Verbstellung im eigentlichen Sinne sprechen. Um Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wird die Verbstellung der Daten, die in diesem Stadium in Frage kommen, anhand einer Tabelle illustriert:

Alter	KM	Mit V	V1	V2	VE
SYII					
04;09;11	8	57 (78,08%)	10 (17,54%)	46 (80,7%)	1 (1,75%)
04;09;25	8	62 (81,57%)	18 (29,03%)	41 (66,12%)	3 (4,83%)
04;10;15	9	172 (97,72%)	22 (12,79%)	142 (82,55%)	8 (4,65%)
04;11;06	10	168 (97,1%)	18 (10,71%)	144 (85,71%)	6 (3,57%)
SYMI					
03;08;28	8	8 (26,66%)	3 (37,5%)	5 (62,5%)	0
03;09;11	8	19 (35,84%)	4 (21,05%)	14 (73,68%)	1 (5,26%)
03;10;02	9	12 (37,5%)	1 (8,33%)	11 (91,66%)	0
03;10;23	10	28 (66,66%)	3 (10,71%)	20 (71,42%)	5 (17,85%)
04;02;23	14	16 (59,25%)	4 (25%)	12 (75%)	0
04;03;08	14	6 (54,54%)	1 (16,66%)	5 (83,33%)	0
04;05;31	17	58 (90,62%)	1 (1,72%)	51 (87,93%)	6 (10,34%)
THA					
03;09;14	7	55 (71,42%)	12 (21,81%)	40 (72,72%)	3 (5,45%)
03;10;21	7	50 (73,52%)	2 (4%)	44 (88%)	4 (8%)
03;11;09	8	35 (60,34%)	3 (8,57%)	24 (68,57%)	8 (22,85%)
03;11;23	9	79 (77,45%)	9 (11,39%)	64 (81,01%)	6 (7,59%)
03;12;07	9	96 (77,41%)	45 (46,87%)	48 (50%)	3 (3,12%)
03;12;21	10	122 (81,87%)	19 (15,57%)	78 (63,93%)	25 (20,49%)
04;01;04	10	84 (77,06%)	11 (13,09%)	65 (77,38%)	8 (9,52%)
04;01;18	11	67 (91,78%)	9 (13,43%)	55 (82,08%)	3 (4,47%)
04;04;13	14	43 (93,47%)	0	40 (93,02%)	3 (6,97%)
04;05;02	14	82 (98,79%)	8 (9,75%)	71 (86,58%)	3 (3,65%)
04;05;16	15	144 (96,64%)	7 (4,86%)	130 (90,27%)	7 (4,86%)
04;06;08	16	117 (94,35%)	13 (11,11%)	100 (85,47%)	4 (3,41%)
04;07;25	17	87 (98,86%)	4 (4,59%)	81 (93,1%)	3 (3,44%)
04;08;29	18	103 (91,15%)	17 (16,5%)	81 (78,64%)	5 (4,85%)

Tabelle 20: Übersicht über die Verbstellung in Stadium II

Wie schon aus den Prozentsätzen zu ersehen, ist V2 die dominante Stellung. Kinder knüpfen also weiter an das an, was sie bereits in Stadium I erworben haben und erweitern ihre Aussagen vom linken Rand her.

Zunächst sind sich Kinder noch unsicher, wo sie das Verb platzieren sollen. Sie haben zwar erkannt, dass ein Verb an verschiedenen Stellen im Satz auftreten kann, wissen aber noch nicht, wo genau und besetzten deshalb die Positionen sozusagen „vorsichtshalber“ mehrfach:

- (180) THA10 (03;12;21) [versucht einen Beutel auf das Pferd zu legen.]
 max hiɐ maxən

2.3.2.1.1 Zwei Übergangsformen zu VE: *machen* als „Dummy“-Verb und fehlende Distanzstellung

a) „*machen*“ als „Dummy“-Verb

Wie man auch aus Beispiel (180) ersehen kann, fungiert *machen* immer noch als ein Verb, auf das zurückgegriffen wird, wenn es den Kindern an einem spezifischeren Verb fehlt. Das wird auch in den folgenden Beispielen deutlich:

- (181) SYMI10 (03;10;23) [zeigt auf ein Krokodil, das Körner zerstreut]
 nɔx aɪn kɾɔkɔdɪl zɔ maxən {Das Krokodil zerstreut immer noch Körner.}
- (182) SYMI10 (03;10;23) [zeigt auf ein Krokodil, das gewachsen ist]
 ʊn da maxən grøɪfə {und da ist es größer geworden.}
- (183) SYMI10 (03;10;23) [Das Krokodil macht die Wanne kaputt und das Wasser fließt hinaus.]
 ʊn dɛn faθal zɔ maxən {und dann fließt das Wasser hinaus.}

Meistens ist *machen* von dem Adverb *so* begleitet, das meistens vor dem Verb steht (vgl. (181) und (183)), was auf den deiktischen Gebrauch dieser Konstruktion hindeutet, da das Kind immer noch durch passende Handbewegungen die Handlung zu unterstreichen versucht. In diesem Stadium steht das „Dummy“-Verb *machen* vorwiegend in VE-Stellung.

Außerdem gibt es in den Daten Belege dafür, dass *machen* auch als Hilfsverb gebraucht wird, in dem Sinne, dass es dann zusammen mit anderen „Vollverben“ in Kombination auftritt:

(184) SYMI9 (03;10;23) [möchte mit den Karten spielen]
unt maxən əʃbi:lən

(185) SYII10 (04;11;06) maxt das aləs
ma:lən zɔ {ich möchte das alles so anmalen}

Es scheint als habe *machen* die Funktion eines Hilfsverbs übernommen, zugleich gibt es jedoch noch Inkonsistenzen in der Stellung: mal setzt es an V2 und mal an VE-Stellung. Das „Dummy“ im Verbalkomplex wird dann durch die Modalverben ersetzt an.

b) Modalverben

Modalverben sind nach den Dummy-Verben (*machen* + V) die ersten Verben, die in zwei Verbteilen auftreten. Zunächst stehen sie allerdings nicht in der Distanzstellung, wie folgendes Beispiel zeigt:

(186) SYII10 (04;10;15) de must ɛsən dɪ gans

Einen Monat später wird die Distanzstellung dann aber bereits hergestellt:

(187) SYII10 (04;11;06) ɪç kan alaɪnə maxən

Vor den Hilfsverben treten Modalverben wie *möchten* (*mögen* tritt nur in der Konjunktivform auf) *wollen*, *müssen*, *können* und seltener *sollen* und *dürfen* auf. Das liegt daran, dass diese Verben im Vergleich zu Hilfsverben semantisch einen modifizierenden Charakter haben. Sie spezifizieren den semantischen Aspekt eines verbalen Vorgangs, indem ein bestimmter Modus wie „Erlaubnis“ oder „Notwendigkeit“ ausgedrückt wird. Im Gegensatz dazu sind Hilfsverben semantisch abgeschwächt und treten nur noch als Träger morphologischer Kategorien auf, z.B. bei der Bildung von Tempus- und Genus-Verbi-Formen.

In dieser Phase orientieren sich die Kinder an der Semantik. Aus dem Input bekommen sie außerdem „Anweisungen/Befehle“ oder „Wunsch-Ausdrücke“, d.h. die an Kinder gerichteten Äußerungen beinhalten oft eine bestimmte Illokution, die durch Modalverben ausgedrückt wird. Die illokutionäre Kraft liegt also im Modalverb.

Einen weiteren Beweis, dass die Satzklammer zunächst eher mit Modal- als mit Hilfsverben gebildet wird, sind die zahlreichen im Perfekt gebildete Sätze aus dem Datensatz, bei denen das PPII ohne Hilfsverb steht:

(188) SYMI9 (03;10.02) [nachdem er beim Kartenspiel verloren hat]
da nɪʃ ɡɛvɔnən

Generell gilt, dass Modalverben fast nur in V2 vorkommen. Zunächst fehlt die Distanzstellung und sie treten zusammen mit einem Vollverb an V2 auf. Allmählich wird allerdings innerhalb des Verbkomplexes getrennt, sodass eine Satzklammer entsteht. In dieser Phase haben die Kinder also erkannt, dass Verben sowohl in V2- als auch in VE-Position stehen können bzw. Verbalteile in HS nicht kompakt nebeneinander stehen dürfen.

Das deutet darauf hin, dass sich die Kinder nun in einer Übergangsphase befinden, in der sich das Satzklammerprinzip allmählich etabliert. Dies zeigt auch das schnelle Verschwinden der fehlenden Distanzstellung und die fortan konsequente Bildung der Satzklammer.

Das „Dummy“-Verb wurde anfangs stellvertretend für diejenigen Vollverben, über die das Kind zu diesem Zeitpunkt noch nicht verfügte, verwendet. Anschließend scheint es vorwiegend in VE vorzukommen (vgl. Bsp. (181)-(183)). Danach wird es als Hilfsverb eingesetzt, das wiederum etwas später strukturell von Modalverben ersetzt wird, die relativ früh in V2 stehen. Vollverben stehen in derartigen Klammerkonstruktionen in VE. Am Ende dieses Stadiums mit dem Erwerb des Verbkomplexes, dessen Teil ein Modalverb ist, ist die Satzklammer durchgehend realisiert bzw. beide Positionen des Verbs besetzt.

2.3.2.1.2 Subjekt-Verb-Inversion

Was die Subjekt-Verb-Inversion angeht, so achten die Kinder anfangs nicht auf diese Besonderheit der Wortstellung. Dies ist z.B. in den Daten von THA belegt:

(189) THA14 (04;05;02) dan ɪç kʊkə dɛs ə tɛdɪbɛɪə

(190) THA15 (04;05;16) dan ɪç fɛəgɛsə aləs

Diese Strukturen gelten als die ersten, die einen temporalen, manchmal auch kausalen Zusammenhang zwischen zwei Sätzen herstellen. Die Kinder gebrauchen zunächst nur die semantische und die Koordinationsfunktion, um zwei Sätze miteinander zu verbinden. Die syntaktischen Implikationen erkennen sie anfangs nicht. Ab und zu tauchen in dieser Phase schon einige zielsprachliche *dann*-Sätze auf, die aber mit den anderen Strukturen ohne Inversion koexistieren.

(191) THA16 (04;06;08) unt dan ɪst dɪ ɪn hɪməl

Die Inversion ist aber spürbar im Entstehen, wenn sie sich auch nur auf ein paar Sätze beschränkt. In dieser Phase des Verbstellungserwerbs steht zwar noch vorwiegend das Subjekt im Vorfeld, es kommt aber auch schon vor, dass andere Satzglieder, besonders Temporal- und Lokalangaben, diese Position einnehmen:

(192) THA10 (04;01;04) jɛts kən s aʊsgeɪ {jetzt kann es ausgehen}

(193) THA10 (04;01;04) hɪɪə ɪs əsɛɪn {hier ist Prinzessin}

Aus den Daten geht hervor, dass Äußerungen mit und ohne Subjekt-Verb-Inversion gleichzeitig vorkommen können, was darauf hindeutet, dass die Kinder diese gerade im Begriff zu erwerben sind. Dies zeigt allerdings auch, dass die V2-Stellung noch ziemlich instabil ist. Generell befinden sich die Kinder in einer Phase, in der sie die V2-Position zwar gebrauchen, aber noch nicht alle Verwendungskontexte beachten und sie dementsprechend formgerecht einsetzen. Ihr V2-Erwerb benötigt eine noch weitere Verfeinerung. Es sind aber auch noch weitere Inkonsistenzen zu bemerken, v.a. bei der Stellung der Partikel, die nun näher erläutert werden.

2.3.2.1.3 Schwierigkeiten bei der Stellung der Partikel

Die größten Schwierigkeiten haben die Kinder bei der Stellung der Partikel wie *auch*, *so*, *noch* und der Negationspartikel *nicht*, die manchmal durch *nein* oder *kein* substituiert wurden, wie folgende Beispiele demonstrieren:

(194) THA₁₀ (03;12;21) dɛs nət aɪn mɛnʃ

(195) THA₁₀ (03;12;21) geɪ ɪç ʃlaɪfən nɔx

(196) SYII₁₀ (04;11;06) mœftə ɪf vas maxən aʊx

Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Stellung der Partikel semantisch bedingt ist, da die Partikel von ihrem Skopus abhängig ist und sie deshalb keine feste Position haben, die sich die Kinder einprägen könnten. Außerdem haben die Kinder noch Probleme mit der Stellung von Enklitika, besonders der des Pronomens „(e)s“.

2.3.2.1.4 Enklitika

In vielen Äußerungen wird das DO ausgelassen, besonders, wenn es sich um das enklitische Pronomen *es* bzw. *'s* handelt. Durch dessen Schwachtonigkeit bzw. Akzentlosigkeit fällt es in einer Äußerung nicht so auf wie ein akzentuiertes Wort. Demzufolge entgeht es der Aufmerksamkeit der Kinder, die es somit in ihren Produktionen auslassen.

Dennoch merken einige Kinder, dass sich ein „zusätzliches“ Element an irgendein Wort anlehnt, erkennen es aber nicht als DO, sondern als Bestandteil des Wortes, bei dem das Enklitikon vorkommt:

(197) SYII₁₀ (04;11;06) ɪf kan s diɪs

(198) SYII₁₀ (04;11;06) ɪç kan s diɪzə zɑɪg

Manchmal fällt das Pronomen *es* aber auch aus:

(199) THA₇ (03;10;21) ɪç mʊs nɔxmaɪl maxən

Kinder beherrschen zu diesem Zeitpunkt die Verbvalenz noch nicht, sodass obligatorische Ergänzungen oft ausgelassen werden, aber normalerweise aus dem Kontext heraus rekonstruierbar sind.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Kinder schon ihre einfachen Sätze nach zielsprachlichen Mustern bilden. Dies betrifft vor allem die Besetzung der V2-Position. Das gilt jedoch nicht für die Besetzung von VE, wo zunächst vorwiegend „Dummy“-Verben stehen. Innerhalb des Verbkomplexes wird nicht zwischen finitem und infinitem Teil getrennt, weshalb VE unbesetzt bleibt. Mit dem Erwerb der Modalverben ändert sich diese Situation allmählich, da diese relativ schnell in Distanzstellung vorkommen und VE somit besetzt ist.

Insgesamt können folgende Entwicklungssequenzen festgestellt werden:

- a) S – VT⁵⁰ – O
- b) S – V_{fin} – O – V_{inf}

Nachdem die Verbstellung in dem Stadium II untersucht wurde, soll in einem weiteren Schritt nun die Verbmorphologie betrachtet werden.

2.2.3.1 Die Verbmorphologie in Stadium II

Wie im ersten Stadium des Erwerbs des Konjugationsparadigmas kommen auch in dieser Phase Verben im Infinitiv, in der Stammform und in konjugierter Form vor, was beweist, dass die Kinder das Flexionsparadigma immer noch nicht vollständig erworben haben. Charakteristisch für diese Phase ist, dass die Infinitive nur noch an zielsprachlichen Stellen vorkommen. Stamm- und konjugierte Formen werden alternativ eingesetzt. Im Folgenden wird auf jede Form einzeln eingegangen.

2.3.2.1.1 Die Stammform

Ein Blick auf die Daten dieses Stadiums zeigt eine Konkurrenz zwischen der Stammform und der konjugierten Form. Die Werte für verwendete Stammformen liegen bei durchschnittlich 25,57% bei SYII, 20,5% bei SYMI und 36% bei THA. Deren Anteil liegt höher als der der Infinitive (Durchschnittswerte der Infinitive: SYII:

⁵⁰ VT: Verbalteil

bzw. die zielsprachliche Ellipse als Antwort auf „was macht X?“.

(205) I.: Was willst du zuhause machen?

THA10(03;12;21) pi:lən {spielen}

oder auch imperativische Formen wie:

(206) THA10 (03;12;21) [möchte, dass man die Haare einer Playmobilspielfigur wegmacht.]

kɔf vək maxən

Außerdem findet man Infinitive in Sätzen, die als Antwort auf eine „was macht X-Frage“ fungieren, z.B. folgende Antwort:

(207) I: Was macht der Vater?

THA8(03;11;09) sla:f . zitsən {schlafen, sitzen}

Darüber hinaus kann das infinite Verb in Verbdrittposition auftreten. Dies ist besonders oft bei THA der Fall, etwas seltener bei SYII und SYII, wie folgendes Beispiel aus THAs Daten verdeutlicht:

(208) THA10 (03;12;21) [zeigt auf ihr Armband]

dəs u:ɐ me:ɪtçən ʃenkən mi {das Mädchen schenkte mir die Uhr im Hof}

ɪn ho:f

Insgesamt scheint es so, dass der Infinitiv eng mit VE in zielsprachlichen Kontexten verbunden ist, abweichende Stellungen lassen am Ende dieses Stadiums allmählich nach.

2.3.2.1.3 Die konjugierten Formen

Betrachtet man das Konjugationsparadigma in diesem Stadium, so sind alle Verbflexive in den Daten belegt. Die Verbflexive -e, -en, -t und auch -st treten in Erscheinung, werden jedoch häufig ausgelassen. Konjugierte Formen liegen zu Beginn dieses Stadiums durchschnittlich bei Werten um 46% bei SYII, 43% bei SYMI und 50% bei THA, gegen Ende steigen die Werte zwar bei SYII auf 64%,

bzw. bei SYMI auf 54%, bei THA hingegen fallen sie auf 40%, da sie durch Stammformen verdrängt werden. Allerdings stehen nur diejenigen Verben in der Stammform, die auch in der gesprochenen Sprache als Imperative oder Reduktionsformen (ich mach-ø) vorkommen. Daher ist zu argumentieren, dass THA weniger die Verben falsch konjugiert hat, sondern vielmehr „inputgerecht“ zu sprechen begonnen hat.

Konjugierte Verben stehen nun vorzugsweise in V2, wo sie mit der Stammform konkurrieren.

(209) THA¹⁷ (04;07;25) *du must æst dəs tsu maxən*

Es gibt auch Fälle, in denen Verben konjugiert vorkommen, jedoch nicht mit dem Subjekt kongruieren, was v.a. bei THA und manchmal auch bei SYII und SYMI vorkommt. Diese sind eindeutig als Fälle zu werten, in denen das Konzept der Finitheit zwar bereits erworben war, die der Subjekt-Verb-Kongruenz SVK jedoch noch nicht.

2.3.2.1.4 Die Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK)

Folgende Tabelle liefert einen Überblick über die SVK. Dabei wurde die Gesamtzahl der konjugierten Verben auf deren SVK hin überprüft. Die richtigen, d.h. die zielsprachlich-adäquaten werden als richtig (r) bezeichnet, die inadäquaten als falsch (f). In der Tabelle (21) wurden alle konjugierten Verben gezählt sowie sämtliche SVK ausdifferenziert. Außerdem wurde innerhalb der letzten Gruppe zwischen zielsprachlich-adäquaten und nicht adäquaten unterschieden.

Alter	KM	Vkonjug.	SVK ja	davon r	davon f
SYII					
04;09;11	8	19	17 (89,47%)	15 (88,23%)	2 (11,76%)
04;09;25	8	50	47 (94%)	44 (93,61%)	3 (6,38%)
04;10;15	9	134	134 (100%)	132 (98,5%)	2 (1,49%)
04;11;06	10	148	148 (100%)	148 (100%)	0
SYMI					
03;08;28	8	5	4 (80%)	3 (75%)	1 (25%)
03;09;11	8	10	9 (90%)	7 (77,7%)	2 (22,2%)
03;10;02	9	4	4 (100%)	4 (100%)	0
03;10;23	10	6	6 (100%)	6 (100%)	0
04;02;23	14	12	12 (100%)	12 (100%)	0
04;03;08	14	8	8 (100%)	8 (100%)	0
04;05;31	17	36	36 (100%)	34 (94,4%)	2 (5,5%)
THA					
03;09;14	7	42	40 (95%)	38 (95%)	2 (5%)
03;10;21	7	32	31 (96,87%)	27 (87%)	5 (16,12%)
03;11;09	8	18	18 (100%)	10 (55,5%)	8 ((44,5%)
03;11;23	9	54	53 (98%)	53 (100%)	0
03;12;07	9	74	74 (100%)	64 (86,48%)	10 (13,5%)
03;12;21	10	72	72 (100%)	67 (93%)	5 (7%)
04;01;04	10	52	52 (100%)	49 (94%)	3 (6%)
04;01;18	11	33	32 (97%)	30 (93,75%)	2 (6,75%)
04;04;13	14	18	18 (100%)	15 (83,3%)	3 (6,6%)
04;05;02	14	37	37 (100%)	34 (91,9%)	3 (8,9%)
04;05;16	15	70	69 (98%)	65 (94,2%)	4 (5,7%)
04;06;08	16	92	92 (100%)	84 (91,3%)	8 (8,6%)
04;07;25	17	88	88 (100%)	79 (89,77%)	9 (10,22%)

Tabelle 21: Überblick über SVK in Stadium II

Die Werte zeigen, dass die zielsprachliche Realisierung der SVK im Laufe des Erwerbs immer mehr zunimmt. Es wird aber auch deutlich, dass der Erwerb der SVK von Kind zu Kind anders verläuft bzw. unterschiedlich lange Zeit in Anspruch nimmt. Im Falle von SYII ist das finite Verb zwar bereits konjugiert und mit dem Flexiv –t versehen, andererseits aber noch keine SVK vorhanden:

(210) SYII8 (04;09;11) dʊ hat gəvoːn {du hast gewonnen}

Generell achtet SYMI eher auf die SVK als sein Bruder. Dies geschieht, nachdem das Flexionsparadigma einigermaßen erworben ist:

(211) SYMI8 (03;08;28) kaɪnə baɪnə {sind}
θɪnt hiːɐ

Was THA betrifft, so erreichte deren SVK innerhalb von 10 Monaten Werte von etwa 90% zielsprachlicher Realisierung. Am Ende waren jedoch Schwankungen zu bemerken, da sich das Kind *hap* für die 3.P. Sg. oder Pl. zugelegt hatte:

(212) THA17 (04;07;25) dɪ ɔ̣lən hap dən {die Eulen haben ihn geschubst}
ʃʊpst

(213) THA17 (04;07;25) aɪn mənʃ hat {Ein Man hat die Sonnenblume geschluckt}
dɪ zɔnəbluɪmə
gɛʃlʊkt

In V1-Stellungen wird die SVK durch die Kongruenz finiten Verbs mit dem (elliptischen) S erreicht. Dies ist der Fall in Interrogativ- bzw. Imperativsätzen, oder in elliptischen Äußerungen, in denen das S in einer vorherigen Aussage eingeführt wurde und aus dem Kontext rekonstruierbar ist. Allerdings wird in V1 oft die Stammform eingesetzt, sodass man in solchen Fällen nicht wirklich von einer SVK sprechen kann. Wenn die konjugierte Form gebraucht wird (besonders bei Interrogativ- und Imperativsätzen), dann ist die SVK durchgehend vorhanden:

(214) THA10 (03;12;21) geɪst du nɔxmaɪl/

vs.

(215) THA10(03;12;21)	[zeigt was für ein Bild auf ihrer Karte ist]
hap ɪç ɪn dɛʃ aɪn klaɪt	{auf der Karte habe ich ein Kleid}

Insgesamt kann man also sagen, dass die SVK im Falle der konjugierten Verben im Wesentlichen als erworben gilt. Nur in wenigen Fällen weichen die Probanden noch vom zielsprachlichen System ab.

2.3.2.1.5 Das Partizip Perfekt (PPII)

PPII sind in diesem Stadium noch nicht so häufig zu verzeichnen. Zudem werden sie von den Kindern unterschiedlich gebildet: Einige achten auf das Präfix *ge-* und lassen im Gegenzug die Suffixe *-t* oder *-en* aus. Andere achten eher auf den Auslaut und lassen im Gegenzug das Präfix aus. Beide Strategien sind in den Daten von SYII und THA belegt.

SYII verfolgte die erste Strategie, indem er das Präfix *ge-* realisiert und anschließend einen Verbstamm anhängte. Suffixe wurden durchgehend ausgelassen, da diese variieren, während *ge-* bei fast allen PPII steht. Folgende Beispiele illustrieren diese Strategie:

(216) SYII8 (04;09;11) *dʊ hat gəvɔn*

(217) SYII8 (04;09;11) *ɪf haːb gəvɔ*

Ab und zu setzt SYII aber auch die zweite Strategie ein, indem er das Präfix auslässt:

(218) SYII8 (04;09;11) *jɛts hast maxt dɛn da*

THA ging an die PPII-Bildung auf eine andere Art heran: Sie achtete auf das Ende und ließ statt dessen das Präfix aus, wie aus folgendem Beispiel zu ersehen ist:

(219) THA 7(03;09;14)	[möchte, dass man die Tür öffnet]
max ap ..ɛntʃlɔtsn	{mach´auf (die Tür ist) geschlossen}

Später sagte THA aber:

(220) THA7(03;09;14)	[zeigt auf ein geschlossenes Buch]
hiːɐ ɪs nɪç əslɔsən	{hier ist es nicht geschlossen}

Drei Monate später antwortete THA auf die Frage was mit dem Pferd passiert sei, wie folgt:

(221) THA10 (03;12;21) *hʊntɛgəfa* {runtergefallen}

Ein anderes Mal zeigte THA stolz was sie gemalt hatte:

(222) THA11(04;01;18) *ɪf hap aɪn kraɪs gəmax*

Auch auf einem fortgeschritteneren Niveau ist die Bildung des PPII für viele weiterhin kompliziert, was allerdings bei SYII nicht festzustellen war, denn nach etwa 2 Monaten wurde das PPII von ihm zielsprachlich gebildet, indem sowohl das Präfix als auch das Suffix realisiert wurden:

(223) SYII₁₀ (04;11;06) ɪf haːb s gəʃaft

THAs PPII waren hingegen weiterhin inkonsistent:

(224) THA₁₆ (04;06;08) dɪ meːtʃən hat {das Mädchen hat das in ihrem
dɪ ɪːrə tsu haʊsə zuhause gemacht}
maxt

Darunter waren aber auch teilweise zielsprachlich gebildete PPII zu finden, in denen zwar beide Affixe vorhanden waren, jedoch nicht auf die Stammvokaländerung geachtet wurde:

(225) THA₁₆ (04;06;08) dɪ dʊɪtʃən haːbən miːə vas gəbrɪŋt

Der Erwerb des PPII war zu diesem Zeitpunkt nicht vollständig abgeschlossen, das Kind gebrauchte zwar beide Affixe, die Fällen, in denen noch eine Stammvokaländerung notwendig ist, blieben zielsprachlich fehlerhaft.

All diese Beobachtungen lassen den Schluss zu, dass der Erwerb der Morphologie des PPII über einen längeren Zeitraum und von Kind zu Kind in unterschiedlicher Form verläuft.

Aus der vorangegangenen Darstellung folgt, dass die Kinder in diesem zweiten Stadium bereits über die Verbstellungsregeln des Hauptsatzes verfügen. Dies belegen die Werte zur V2 als dominanter Verbstellung. Stellungsabweichungen sind zwar immer noch zu bemerken, treten aber vorwiegend nur da auf, wo die Satzstruktur so komplex wird, dass mehr als eine Konstituente im Mittelfeld steht und das Kind diese „zusätzlichen“ Satzglieder nicht mehr einzuordnen vermag.

Außerdem verbinden die Kinder V2 mit einer nicht-infiniten Form, was dazu führt, dass sie diese Stelle entweder mit einer konjugierten Form, sofern die Flexive erworben sind, oder durch die Stammform besetzen.

Der Erwerb des Konjugationsparadigmas ist am Ende dieses Stadiums vollständig abgeschlossen. Allerdings ist dies nicht gleichzusetzen mit dem Erwerb der SVK. Diese wird zwar größtenteils beachtet, jedoch gibt es Belege (vgl. (212) und (213)), die zeigen, dass manche Kinder zwar über die Verbflexive verfügen, jedoch noch keine Übereinstimmung mit dem Subjekt herstellen.

2.3 Stadium III: Ausbau der Satzstrukturen

Als Grundlage für dieses Stadium dienen die Gesamtdaten von ÄNM, ÄYA, MYL, SUSA, TNA sowie die Daten von SYII (14-17. KM) und THA (19.KM). Die Kontaktmonate bei SUSA und TNA waren im Vergleich zu den anderen Kindern dieses Stadiums niedrig. Es sei nochmals daran erinnert, dass die angegebenen Zahlen nur die Anzahl der KM *in der Kita* angeben. Beide Kinder konnten jedoch bereits Deutsch und kamen mit einem fortgeschrittenen Niveau in den Kindergarten. Durchschnittlich liegen die MLU-Werte dieses Stadiums bei 5.65.

Charakteristisch für diese Phase ist die Beherrschung der Satzklammer, das heißt, die Trennung des Verbalkomplexes in einen linksstehenden finiten und einen rechtsstehenden Teil. Außerdem erscheinen in diesem Stadium sowohl uneingeleitete als auch eingeleitete NS. Dies kam zwar auch schon sporadisch im Stadium II vor, etabliert sich aber erst in Stadium III. Darüber hinaus wird die Subjekt-Verb-Inversion immer häufiger, v.a. nach *dann*. Außerdem stehen in dieser Stufe mehrere Satzglieder im Mittelfeld, sodass das Vorfeld nicht mehr allein auf das Subjekt oder Adverbiale beschränkt ist, sondern nun auch Objekte im Vorfeld stehen. Was die SVK anbelangt, so ist sie in diesem Stadium zielsprachlich und vollständig erworben. Im Folgenden wird auf diese Entwicklungsprozesse ausführlich eingegangen.

2.4.1 Verbstellung in Stadium III

Wie schon anfangs angedeutet sind die Grenzen zwischen den einzelnen Stufen fließend, weshalb man in diesem Stadium des Verberwerbs einige Erscheinungen

findet, die schon im Stadium II begonnen haben. So kommen auch in diesem fortgeschrittenen Stadium noch Erscheinungen vor, die für die Anfangsphasen typisch sind, so etwa das Auslassen der COP:

(225) TNA5 (03;05;03) daz aɪn hu:n [zeigt auf ein Bild]
unt aɪn aɪe

Solche Äußerungen nehmen aber immer mehr ab, bis sie schließlich ganz verschinden.

2.4.1.1 Satzklammer in Stadium III

Zu diesem Zeitpunkt sind Auslassungen eines Klammernteils sehr selten:

(226) ÄNM33 (05;05;12) da bɪst du unt ɛsən gəhɔlt

In diesem Fall war das Subjekt identisch und wurde deshalb im zweiten Satz elliptisch gebraucht, wie es umgangssprachlich oft der Fall ist. Mit dem Auxiliar wurde ebenfalls so verfahren, d.h. dass eine Übergeneralisierung des elliptischen Verfahrens stattgefunden hat. Die Verankerung in der Vergangenheit bzw. der semantische Wert wird somit allein durch das PPII ausgedrückt. Mit anderen Worten bedeutet das, dass der zweite Satz nur die neue Information enthält, während die „alte“ d.h. Person und Auxiliar getilgt wurden.

Die Satzklammer wird im Stadium III vollständig realisiert. Auch wenn die Satzglieder im Mittelfeld nicht immer ganz zielsprachlich gereiht sind, so steht das finite Verb nun immer an V2 und das infinite an VE

(227) MYL26 (05;06;10) ɪç mʊs dɪ naɪmə fɔn ti:ɐ zaɪgən

(228) ÄNM25 (05;03;18) dɐ andərə ɪst ɛɐ ʃpɛɪt gəkɔmən

Ausklammerungen können auch weiterhin vorkommen. Dies geschieht vor allem, wenn das Mittelfeld durch mehrere Satzglieder zu besetzen wäre, das Kind aber nur ein Satzglied ins Mittelfeld stellt und das andere nach rechts hin ausklammert:

(229) MYL23 (05;03;11) dɐ tsaʊbɛt haɪzən raʊs fɔn zaɪn huɪt

(230) MYL26 (05;06;10) ɪç kan vas baʊən mit dɪ le:ɡɔ

Auch in Imperativsätzen wird die Satzklammer bereits eingehalten. In den folgenden Beispielen schließen die Verbpartikel die Klammer:

(231) SUSA5 (03;10;29) max daɪnə hɒndə vək

(232) SUSA5 (03;10;29) le:s mi:ɐ fo:ɐ

Daneben gibt es aber durchaus vereinzelt korrekte weit gespannte Verbkammern zu beobachten:

(233) SUSA8 (04;02;25) ʃneɪvɪtʃən kannətə mit dɪ zi:bən tsvɛrkə draʊs
ɡɛɡaŋɡən

(234) TNA10 (03;10;11) zɪ geɪt jɛts nɔx me:ɐ ɛsən zu:xən

(235) MYL27 (05;07;22) vɛn zɪ mɪç za:ɡən vas zɪ ɡɛvɪnʃt hɑ:bən dan maxə ɪç
das

Die meisten Inkonsistenzen traten bei Reihungen innerhalb des Mittelfeldes auf. Dies gilt besonders im Zusammenhang mit den Partikeln *nicht* und *auch*:

(236) SYII17 (05;06;15) ɪʃ vaɪs nɪʃt abɐ

Zum größten Teil folgen die Kinder in diesem Stadium aber schon den Wortstellungsregeln innerhalb des Mittelfeldes:

(237) TNA8 (03;07;26) [! : Warum sind die Hände sauber?]
vaɪl ɛɐ dɪ hɒndə ɡɛvaʃən hat

(238) ÄNM34 (05;12;23) vi:ɐ kœnən aʊx hi:ɐ ɪm kɪndəɡæʔtən brɔmbeɪ:rən
aɪnsaməlɪn

Am Ende dieses Stadiums beherrschen die Kinder die Verbstellung vollständig. Zunächst können sie mit mehr als eine Konstituente im Mittelfeld nicht umgehen,

weswegen es zu Ausklammerung kommt, die aber schnell zugunsten der weit gespannten Verbklammer aufgegeben wird.

2.4.1.2 Verknüpfung von zwei Hauptsätzen

HS werden nun um einige Elemente erweitert und miteinander verknüpft. Zunächst werden die HS asyndetisch aneinander gereiht, dabei aber noch durch eine entsprechende Intonation gekennzeichnet:

- (239) SUS_{A3} (03;08;27) kʊk mɑ:l das [zeigt auf einen Indianer, der unten am
hi:ɐ ɪs ʊntən aʊf dən bɔ:dən Berghang steht]

In einem weiteren Schritt wird die Reihung dann zwar syndetisch, aber zugleich vorwiegend parataktisch. Die Gleichordnung wird formal durch Koordinationen markiert:

- | | |
|------------------------------------|--|
| (240) ÄNM ₃₃ (05;11;12) | [Szene aus der Froschgeschichte] |
| de hʊnt vɔltə i:m de dɪ das | {Der Hund wollte den Bienenkorb |
| haʊs kapʊt maxən ʊnt dəs | kaputt machen und die Bienen fressen.} |
| ʊnt dɪ dɪ bi:nən ɛsən | |
| (241) ÄNM ₃₃ (05;11;12) | [Szene aus der Froschgeschichte] |
| de hʊnt ɪst. ɪst ʊntə ʊnt dɪ | {Der Hund ist unten und die Eule steht |
| ʊɪlə ɪst o:bən ʃtɛt | oben.} |

Aus den Daten geht hervor, dass die Probanden die parataktische Verknüpfung beherrschen, indem sie die erforderliche Konjunktion zwischen zwei HS einfügen. Das liegt daran, dass sich an der Struktur beider HS nichts ändert. Der finite Teil des Prädikats steht normalerweise an V2 und der infinite an VE. Schwierig wird es erst, wenn die Konjunktion eine Umstellung der Subjekt-Verb-Reihenfolge erfordert.

2.4.1.3 Subjekt-Verb-Inversion

In HS steht zu 60% nach Korpusauswertungen das Subjekt vor dem Verb. Diese Reihenfolge kann allerdings durch Topikalisierung geändert werden, sodass das

Subjekt *nach* dem finiten Verb steht wie etwa in den Sätzen, in denen das Objekt das Vorfeld einnimmt; z.B. „Den Vorfall hat niemand bemerkt.“ Das gleiche gilt auch für Fragesätze, in denen das finite Verb an erster Stelle steht: „Hat jemand den Vorfall bemerkt?“. In anderen Fällen nehmen bestimmte Adverbien die Position des Subjekts ein und stehen damit sogar vor dem finiten Verb. Dies ist der Fall bei *dann*, das die Kinder vor allem bei Erzählungen häufig gebrauchen, wenn zwei oder mehr Äußerungen miteinander zeitlich verknüpft werden müssen.

Die erste Sätze mit *dann* werden bereits in Stadium II gebildet, allerdings wird in dieser Phase noch die HS-Struktur erworben, die folglich im *dann*-Satz beibehalten wird wie es folgendes Beispiel illustriert:

(242) THA10 (03;12;21) dan dan ɪç vɪl nɛt flʌɪfən

Während die Kinder immer noch in diesem Stadium ihres Syntaxerwerbs sind, produzieren sie aber auch schon erste invertierte:

(243) SYII10 (04;11;06) unt dan hat das hi:ɐ gəkʊkt

„Fortgeschrittene“ Kinder, d.h. diejenigen, die schon NS produzieren und die Satzklammerstruktur beherrschen, perfektionieren die Subjekt-Verb-Inversion immer mehr:

(244) TNA6 (03;06;14) [erzählt aus „Rotkäppchen“]
unt dan hat dɐ vɔlf gəbaɪst

(245) ÄNM34 (05;12;16) dan geɪən dɪ aʊf dən kɪʀfbaʊm ... dan kɔmən ʀaɪbən
da ɛsən aʊx kɪʀfən

Aber nicht nur nach *dann* erfolgt eine Subjekt-Verb-Inversion, sondern auch nach Adverbien wie *jetzt*, *heute* oder *danach* wie folgende Beispiele zeigen:

(246) SUSA4 (03;10;15) danaɪx ɪst das meɪtçən gɛkɔmən unt dɛs jʊŋə
gɛkɔmən danaɪx geɪən dɪ baɪdə dan maxən dɪ dɪ kɔpf kapʊt

(247) SUSA4 (03;10;15) danaɪx vɪl dɐ nɪç

(248) ÄYA18 (04;12;10) jɛtst zɪnt dɪ apgəhoɪlt ʃoɪn

(249) ÄNM34 (05;12;16) kʊk mʌɪl dɪ zɪnt ʃɔn angəfaŋən da mʏsən vɪɐ zɔ

In diesen Fällen wird die Inversion dadurch bedingt, dass das Vorfeld von einem Adverb besetzt ist und das Subjekt entsprechend ins Mittelfeld rücken muss. Solche Äußerungen sind durchweg nach dem Schema *Temporal-/Lokalangabe-Verb-Pronomen* konstruiert.

Die meisten Inversionen tauchen jedoch in Fragesätzen auf, die schon sehr früh produziert werden, d.h. lange vor dem Stadium III. Dies hängt damit zusammen, dass Kinder schon früh mit Fragen im Input konfrontiert werden, und somit auch mit der Subjekt-Verb-Inversion. Auf die Intonation von Fragen sind die Kinder besonderes sensibilisiert, die sie dann auch nachzuahmen versuchen, wie es z. B. THA schon im 3. KM versuchte:

- (250) TNA3 (03;05;25) [zeigt auf die Maus, die frisst, und fragt nach der Mutter der Maus]
 untən ɛsən unt mama/

Anfangs werden auch Fragesätze gebildet, indem die Struktur des HS beibehalten wird, aber durch eine entsprechende Intonation als Frage markiert werden:

- (251) THA3 (03;05;25) [fragt, ob die Schachtel, die auf dem Regal steht, ihre sei]
 unt ɪç ɪs da/

Sobald die Satzstruktur einer Entscheidungsfrage aber erworben ist, steht das Verb ständig an V1-Stellung gefolgt vom S:

- (252) THA11 (04;01;18) [fragt, ob die Interviewerin die Rolle des Bruders spielen möchte]
 vɪlst du di:zə bru:ɪdɐ/

Die Subjekt-Verb-Inversion erfolgt auch bei *w*-Fragen, wobei es sich nicht immer um eine Subjekt-Inversion handelt, wie in der *wer*-Frage: „Wer hat das Fenster geöffnet?“. Ansonsten findet eine Subjekt-Verb-Inversion statt.

- (253) ÄNM27 (05;05;12) vas haɪst das/ [zeigt auf ein Einhorn]

- (254) ÄNM 33 (05;11;12) varʊm hat ɛɐ̯ kaɪnə klaɪdɐ/

- (255) SUSA5 (03;10;29) vɔ vaɪɐ̯ das/

(256) SUSA6 (03;11;26) vɛlçə fɑ:ɪbə ɪst das /

Die Wortstellung in den Fragesätzen wurde relativ früh erworben. Dabei spielt der Input, in dem Fragen häufig vorkommen, eine wichtige Rolle. Die Vorfeldbesetzung geschieht in Sätzen, die eine Adverbiale haben. Diese wird der bisherigen SV-erworbenen Struktur angehängt. Im Laufe des Erwerbs gelangen die Kinder zu der zielsprachlichen Wortstellung.

2.4.1.4 Subordination

Angesichts der Tatsache, dass der NS dem HS untergeordnet bzw. hinsichtlich seiner Wortstellung vom übergeordneten HS abhängig ist, müssen Kinder Sätze umzustrukturieren lernen, indem sie vor allem die Verbstellung ändern.

Dieses Umdenken ist nicht immer einfach und es gelingt nicht allen Kindern, gleich zielsprachlich adäquate NS zu produzieren. Dabei sollte darauf hingewiesen werden, dass die Kinder schon im Stadium II damit begonnen haben, Vorläufer von NS zu produzieren, wenn auch in geringer Anzahl. Um ein vollständiges Bild über den Erwerb von NS zu erhalten, wurden selbst die frühesten Äußerungen bei der Analyse herangezogen.

Es wurde zwischen zwei Arten von NS bei den Kindern unterschieden, uneingeleitete und eingeleitete NS. Uneingeleitete bilden solche, denen ein einleitendes Element fehlt bzw. mit einem undifferenzierten Laut oder Silbe beginnen. Dies entspricht der Differenzierung, die Rothweiler (1993:43) machte. Aber auch in meinen Daten findet diese Differenzierung Bestätigung.

2.4.1.2.2 Uneingeleitete NS

Weil-Sätze sind die häufigsten NS, die die Kinder aktiv produzieren. Dies ergibt sich aus dem Setting, sehr oft *warum*-Fragen gestellt werden. Die Verbstellung in *weil*-Sätzen ist interessant zu verfolgen, was aber im Zusammenhang mit eingeleiteten NS behandelt wird.

Zunächst bilden Kinder präkonjunktionale NS, d.h. ohne Konjunktion, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

- (257) SYll8 (04;09;11) ɪf vaɪs nɪf {ich weiß nicht, was ich gemacht habe}
gəmaxt hɑː

Dieser präkonjunktionale Satz weist bereits eine zielsprachliche NS-Struktur auf, indem er eine VE zeigt. Dies gilt auch für weitere präkonjunktionale Sätze, bei denen das finite Verb am Ende steht:

- (258) SYll14 (05;03;09) ɪf vaɪs jɛts ɪs {ich weiß, was jetzt ist}
- (259) MYL22 (05;02;25) das ɪst nɔx aɪn kɪkən fɔn aɪn aɪ gəgəŋən ɪst
- (260) MYL22 (05;02;25) das zɪnt aɪn pɔlɪtsaɪ mɪt zɔ aɪnə fraʊ rɛdət

(259) und (260) sind eindeutig als Vorläufer von Relativsätzen zu werten, in denen die Relativpronomina ausgelassen wurden. Auffällig bei solchen präkonjunktionale Äußerungen ist, dass das Subjekt oft wegfällt. Dies könnte wie auch bei anderen Auslassungen daran liegen, dass das Subjekt nur *einmal* explizit erwähnt wird, d.h. aus Gründen der Ökonomie. Dies ist vor allem bei *ich*-Aussagen der Fall, in denen die meisten Subjektauslassungen stattfinden.

Darüber hinaus produzieren die Kinder manchmal Sätze, die eine eingebettete direkte Rede enthalten. Hierdurch umgehen sie die Einbettung eines NS, was eine Wortumstellung erforderlich machen würde. Der Ausdruck erfolgt in solchen Fällen ohne einen Wechsel von deiktischen Elementen (Pronomen und Adverbien) und Modi (Indikativ/Konjunktiv).

Im folgenden Beispiel erzählt ÄNM eine Geschichte von einem kleinen Bär, der von einer Eule erschreckt wurde und dann seine Mutter fragt, ob er ausgehen dürfe:

- (261) ÄNM25 (05;03;18) da vae aɪnmɑːl {Da war einmal ein Bär, den hat die Eule
aɪn beɪə dɪ hat dɪ ɔɪlə dɪ [Unterbrechung] den hat die Eule
hat dɪ ɔɪlə ɛɾʃrɔkən unt hat erschreckt, und die Eule hat Entschuldi-
dɪ ɔɪlə ɛntʃʊdɪɡʊŋ gəzagt gung gesagt. und dann ist die Mama da
unt dan ɪst dɪ mama da (ist eine Bäarin mit ihrem Jungen)
mɪt ɪːrəm beɪə unt zagtə mit ihrem Bär.(Der Bär) sagte der Mama:
dɪ mama mama kœnən vɪːə Mama, können wir (aus)gehen?}
draʊsən geɪn/

Aber auch in einem früheren Stadium des Erwerbs treten solche Äußerungen auf, in denen der NS dem HS semantisch untergeordnet, jedoch syntaktisch nicht durch eine Konjunktion (z.B. *dass*) gekennzeichnet ist. Dies erinnert an Strukturen, die zielsprachlich in Zitaten und direkten Reden vorzufinden sind.

(262) SYll9 (04;10;15) dɪ hat gɛzagt vɔ
ist bɛjbɪ/

(263) THA16 (04;06;08) [möchte den Kalender haben]
abɐ ɪç vɪl dɛs· ɪç zaɪgə mama {ich will das haben. Ich sage meiner
Mama:
mama vɪl dɛs hɛŋən Mama ich will, dass du das (auf)hängst}

Die direkte Rede wurde jedes Mal von einem Verb des Sagens eingeleitet, gefolgt von einer HS-Struktur bzw. einer direkten Frage. Somit behalten die NS die HS-Wortstellung bei und sind demzufolge vom HS syntaktisch unabhängig. Präkonjunktionale und undifferenziert eingeleitete Sätze gelten als Vorläufer finiter NS, die jedoch schnell durch Konjunktionen ersetzt werden.

2.4.1.2.2 Eingeleitete NS

Präkonjunktionale Formen verschwinden und machen nun Platz für eingeleitete NS. Konjunktionen bzw. Subjunktionen werden deutlich artikuliert, auch wenn sie nicht immer zielsprachlich eingesetzt werden, wie folgende Beispiele zeigen, in denen MYL auf eine *warum*-Frage wie folgt antwortete:

(264) MYL22 (05;02;11)
dɛsweɪgən das ɪç aɪnə katsə {(deswegen) (dass) ich eine Katze ge-
gɛzɛɪən haɪt gesehen habe}

(265) MYL22 (05;02;11)
weɪgən dɪ kan nɪçt bɑɪdən darft {weil die nicht baden kann/darf}

Deswegen und *wegen* werden in diesem Zusammenhang als Profunktoren definiert. Dieser Begriff definierte Rothweiler (1993: 110) wie folgt:

„Profunktoren sind definiert als Einleiter, über die das Kind verfügt und die es für andere einsetzt, die es noch nicht lexikalisch erworben hat.“

An diesen Beispielen kann man ebenfalls feststellen, dass die finiten Teile der Verben an VE stehen, auch wenn die SVK nicht zielsprachlich ist. Insgesamt ist der Erwerb der NS zudem noch ein Prozess, in dem sich die verschiedenen NS-Typen erst allmählich etablieren.

***weil*-Sätze**

Wie bereits angesprochen, sind die häufigsten produzierten NS Kausalsätze, die durch *weil* eingeleitet sind. Die Daten legen eine interessante Entwicklung des Erwerbs von *weil*-Sätzen nahe, die im Folgenden beschrieben wird.

Wie schon im Zusammenhang mit den uneingeleiteten NS festgestellt wurde, wird *weil* zunächst als ein undifferenzierter Laut [və] produziert, der aus dem Frage-Antwort-Kontext zu erschließen ist (vgl. dazu Bsp. (259)).

Andere Kinder machen diese Etappe des *weil*-Erwerbs nicht durch, in ihren Daten gibt es keinerlei Hinweise auf ähnliche Äußerungen. Sie schlagen einen anderen Weg ein, indem sie eine *warum*-Frage mit einem *weil* beantworten, ohne dass ein Satz folgt, wie aus folgenden Beispielen hervorgeht:

(266) SUSA2 (03;07;15)	[I. fragt, weshalb die Katze ins Wasser gehen möchte.]
vaɪl	

(267) THA9 (03;11;23)	[I. fragt, warum der Junge weint.]
vaɪ	

THA beantwortete die Frage mit einer Füllsilbe, die für *weil* steht. Diese Füllsilbe erschien allerdings nur in dieser einen Aufnahme, ansonsten gebrauchte das Kind die volle Form von *weil*:

(268) THA9 (03;12;21)	[I. fragt, warum THAs Schwester mit in die Kita kommen musste]
vaɪl	

Als weiteren Schritt produzierten die Kinder HS, die sie nach einer Pause hinter *weil* stellten:

(269) THA9 (03;12;21)	[I.: Warum hat sie {die Schwester} dich
-----------------------	---

- (270) $\text{va}\text{ɪ} \dots \text{hali}:\text{ma} \text{ ʃla}:\text{k} \text{ mi}ç \text{ a} \text{ʊ} \text{x}$ geschlagen?]
 TNA5 (03; 05;03) [l.: Warum weint der Junge?]
 $\text{va}\text{ɪ} \dots \text{de} \text{ hat} \text{ blu}:\text{t}$

- (271) SUSA2 (03;07;15) [l. fragte, warum Katzen auf den Baum
 $\text{va}\text{ɪ} \dots \text{εε} \text{ vi} \text{ a} \text{ʊ} \text{x} \text{ o}:\text{bən}$ klettern.]
 $\text{ge}:\text{ən}$

In einer weiteren Etappe bildeten die Kinder *weil*-Sätze, ohne dass sie eine Pause zwischen dem *weil* und dem Begründungssatz machten. Zunächst folgte auf *weil* ein HS, in dem das finite Verb an zweiter Stelle vorkam. Diese Struktur ist bei allen Kindern ohne Ausnahme zu beobachten. Folgende Beispiele verdeutlichen dies:

- (272) SYII14 (05;03;09) $\text{abε} \text{ ɪ} \text{f} \text{ ni}ç \text{t} \text{ va}\text{ɪ}$ {Ich nicht, weil ich nicht wie er(Affe) bin,
 $\text{ɪ} \text{f} \text{ bi} \text{n} \text{ ni} \text{f} \text{t} \text{ vi} \text{ εε} \text{ zɔ} \text{ kan} \text{ ɪ} \text{f} \text{ vi}$ so kann ich (nicht) wie er so (machen)}
 $\text{εε} \text{ zɔ}$

ÄYA antwortete auf die Frage, weshalb die Katzen ins Wasser springen mochten, wie folgt:

- (273) ÄYA14 (04;08;17) $\text{va}\text{ɪ} \text{ di} \text{ bra} \text{ʊ} \text{xən} \text{ lu} \text{ft}$

Auch wenn die Stellung anderer Satzglieder (Fokuspartikel) nicht zielsprachlich ist, platzierte THA das finite Verb in einem *weil*-Satz an V2, wie in diesem Beispiel, in dem sie die Frage beantwortete, weshalb sie sich ein Bett zu ihrem Geburtstag wünschte:

- (274) THA10 (03;12;21) $\text{va}\text{ɪ} \text{ ɪ} \text{ç} \text{ hap} \text{ a} \text{ɪ} \text{n} \text{ bε} \text{t} \text{ a} \text{ʊ} \text{x}$

Wie bereits anfangs erwähnt wurde, kam SUSA mit guten Deutschkenntnissen in die Kita, sodass die angegebenen KM nicht ihren wirklichen sprachlichen Stand reflektieren:

- (275) SUSA3 (03;08;27) $\text{va}\text{ɪ} \text{ i}:\text{ε} \text{ va}:\text{rt} \text{ ba} \text{ɪ} \text{ uns}$

TNA, die ebenfalls über gute sprachliche Vorkenntnisse verfügte, produzierte von Anfang an *weil*-Sätze, in denen das Verb sowohl an V2 als auch VE vorkam:

(276) TNA5 (03;05;03) [I.: Warum schläft sie?]
 vaɪl dɪ dɪ mak nɪçt aʊfstɛ:n⁵¹

(277) TNA5 (03;05;17) [I.: Warum gucken sie da?]
 vaɪl ɛs ɪn bɛt li:kt

In folgendem Beispiel beschreibt ÄNM eine Szene aus der „Froschgeschichte“:

(278) ÄNM33 (05;11;12) dan ɪst dɛ hʊnt vɛk ɡɛrant ʊnt dan dɪ bi:nən naχ vaɪl
 dɪ vɔlən ɪ:n ærgən vaɪl dɪ vɔlən dɛ vɔltɛ ɛsən

Nachdem das finite Verb in den *weil*-Sätzen erstmals durchgehend die V2-Position einnimmt, produzieren die Kinder in einem weiteren Schritt Äußerungen, die sowohl *weil*-V2 als auch *weil*-VE aufweisen:

(279) ÄNM34 (05;12;16) lɛɔnɪ flæft vaɪl ɛs dʊŋkəl ɪst

(280) ÄNM34 (05;12;16) vaɪl dɪ u:ɐ ɪst zɔ ʃpɛɪt

Zum Schluss des Erwerbes der Verbstellung in *weil*-Sätzen setzten die Kinder die finiten Verben nur noch VE, dies nur am Ende der empirischen Untersuchung bei ÄYA, MYL, SUSA und TNA zu beobachten war. ÄNM und SYII hingegen besetzten weiterhin sowohl die V2- als auch die VE-Position:

(281) ÄYA19 (05;01;01) [I.: Wieso hat der Wolf die Groß- mutter
 gefressen?]
 vaɪl dɪ zɔ ʃtɑ:rk ɡəvɔrdən ɪst

(282) SUSA8 (04;03;17) [I.: Spielt mit SUSA: ich will auch mitfahren]
 naɪn [nimmt nur Tiere mit]
 [I.: Warum nicht?]
 vaɪl dʊ kaɪn ti:ɐ bɪst

(283) TNA10 (03;10;11) [erklärt, weshalb die Maus allen Tieren
 weh getan hat]
 vaɪl zɪ das vɔltə

⁵¹ TNA kann den Cluster <st> nicht als [ʃ], sondern nur als [st] aussprechen.

- (284) SYII17 (05;06;08) [I.: Warum schreit er?]
 vaɪl das aɪn mɔnstə ɪst

Eine Woche später machte SYII folgende Äußerung:

- (285) SYII17 (05;06;15) vaɪl viːə geɪən ɪn fluktsɔɪk

In THAs Daten waren am Ende der durchgeführten Studie immer noch keine Belege für die Besetzung beider Positionen zu finden, das Kind stellte das finite Verb auch weiterhin in V2:

- (286) THA16 (04;06;08) [I.: Warum weint sie?]
 vaɪl dɪ vɪl iːə nət aɪnə tiːə {weil die kein böses Tier haben will}
 aɪn bɔɪsə

Dadurch, dass die Stellung des Verbs in einem *weil*-Satz sowohl in V2 als auch in VE in der Zielsprache möglich ist, ist ein *weil*-Satz nicht geeignet, um herauszufinden, ob die Kinder generell alle Verben in den NS in die V2-Position stellen oder von Anfang an die finiten Teile des Verbs an letzter Stelle. Daher werden auch andere NS in Betracht gezogen.

wenn-Sätze

Ziemlich früh beginnen Kinder, konditionale Sätze zu produzieren. Im Mittelpunkt stehen *wenn*-Sätze, wobei die Korrelate *dann* und *so* nicht immer realisiert werden. Das Schwierige an diesem Satztyp ist die Verbstellung. So nimmt das finite Verb im *wenn*-Satz die letzte Position ein, in der „Konsequenz“⁵² steht das Verb entweder gleich nach dem Korrelat oder an V1, „Wenn Karl kommt, (dann) gehe ich.“ Da wir uns hier sehr knapp fassen müssen, werden wir uns mit diesen Hinweisen begnügen und untersuchen den Erwerb dieses Satztyps.

In diesem Stadium wird kein ausschließlich temporaler *oder* konditionaler Gebrauch von *wenn* festgelegt. Beide Aspekte sind miteinander eng verknüpft, weshalb eine Trennung des konditionalen Aspekts vom temporalen schwer zu vollziehen ist.

⁵² Der Begriff „Konsequenz“ wurde Eisenberg (2004:342) entnommen und bezeichnet den bedingten Sachverhalt. Das „Antezedenz“ bezeichnet den bedingenden Sachverhalt.

Zunächst haben die Kinder einige Schwierigkeiten bei der Bildung eines *wenn*-Satzes. Dies manifestiert sich, indem sie z.B. das finite Verb in der ersten Satzhälfte richtig platzieren, in der zweiten Hälfte aber nicht. Dies wird aus den folgenden Beispielen ersichtlich:

- (287) THA18 (04;08;29) [erklärt das UNO-Spiel]
 ʊ dan vɛ vɛn jəmant gəvɪnt {Wenn jemand gewinnen möchte, muss er
 ɪmɐ aɪns mus mus ʊnɔ ʊnɔ eine Karte übrig haben und Uno sagen.}
 zaɪgən

In diesem Satz steht das Verb im Antezedens am Ende. In der Konsequenz steht es an V2. Einen Monat später sieht die anders aus. Auch hier erklärt THA ein Kartenspiel wie folgt:

- (288) THA19 (04;09;19)
 vɛn das nɪçt das glaiçə ɪst {Wenn die Karte nicht gleich ist wie
 dan mus tsʊ zaɪn die erste, dann muss sie bedeckt
 bleiben}

Im *dann*-Teil wurde das Subjekt ausgelassen, aber der finite Teil des Verbs steht zielsprachlich nach *dann*. Dies zeigt, dass THA die übrigen Satzglieder nicht konstant zielsprachlich stellt, das Verb steht in der vorgesehenen Position. Das Subjekt wird auch hier ausgelassen, weil dessen Referent in der außersprachlichen Situation optisch wahrnehmbar ist und das Kind darauf deiktisch verweist.

SYII hingegen gebrauchte zunächst *wenn* in kausalen Kontexten. Hierdurch stellte es eine profunktionale Verwendungsmöglichkeit dar, wie folgende Beispiele zeigen:

- (289) SYII9 (04;10;15)
 abɐ dɪ kapuɪt dɪ ʃvaɪnɔɔ {Das Schwein macht das kaputt, weil
 dɪ hiɪɐɔvɛn dɪ dɪ hiɪɐ es von hinten groß ist, es kann nicht durch}
 dɪ hiɪɐ grøɪsɐ,
 (290) SYII9 (04;10;15)
 aləs hat kapuɪt vɛn du hast {Es ist kaputt, weil du (diesen Stein) drauf
 sɔ aɪnɐ gemacht hast.}

In SYIIs ersten Konditionalsätzen fehlt das finite Verb in der ersten Hälfte des Satzes. In der Konsequenz steht das Verb in der zielsprachlichen Position V1:

- (291) SYII9 (04;10;15.) [baut das Haus nach dem Zusammensturz wieder auf]
 ven dɪ nɔx aɪn haʊs maxst {Wenn du das Haus nochmals gebaut
 du da hast, dann machst du eine Treppe.}

Allmählich produziert SYII *wenn*-Sätze, in denen beide Verben realisiert sind. Inkonsistenzen traten noch in Fällen auf, in denen das Kind auf zwei verschiedene Verbstellungen achten musste (wenn-VE, (dann)V-S)

- (292) SYII10 (04;11;06) [erklärt ein Kartenspiel]
 ven das θvaɪ vi:ɐ hɑ:bən kaɪnə {Wenn das eine Zwei ist und wir keine
 θvaɪ da mustə du lastən Zwei haben, dann muss du das (die Karte)
 da lassen.}

Nach weiteren Kontaktmonaten mit der deutschen Sprache standen dann beide finite Verben des Konditionalsatzes in zielsprachlichen Positionen. Folgende Beispiele illustrieren dies:

- (293) MYL26 (05;06;10) imə ven sɛ geɪt mʊs man das vɪsən das dɪ geɪt vɛk
 geɪt

Auch wenn MYL hier zögerte, wo er das „geht weg“ hinstellen sollte, ist die Stellung des finiten Verbs zielsprachlich. Dies wird in den folgenden Beispielen noch ersichtlicher:

- (294) MYL26 (05;06;10) ven man da reɪdət da hø:ɐt man zaɪnə frɔɪndə

- (295) MYL26 (05;06;24) abɐ vɪ zɔl ɪç i:n ʃɪtsən ven ɛɐ tsʊ groʊs ɪst

Auch ÄYA hatte zu jener Zeit die Stellung der finiten Verben in *wenn*-Sätzen erworben:

- (296) ÄYA19 (05;01;01) ven ɪç das hø:ɪrə max ɪç ɛs

Dadurch, dass Konditionalsätze zwei verschiedene Stellungen der finiten Verben aufweisen, wurde deren Erwerb erschwert, indem zugleich auf beide Stellungen geachtet werden soll. Allerdings kommen *wenn*-Sätze so oft im Input vor, dass die Kinder bald auch diese komplexe Struktur erwerben.

Indirekte Fragesätze

Diese sind im gesamten Korpus relativ selten, denn die meisten Fragesätze werden eher direkt und uneingeleitet in den Satz eingebettet. Auch in diesen NS steht das finite Verb am Ende, wie am Beispiel von SUSA festzustellen ist:

(297) SUSA4 (03;10;01) frak mɑ:l maɪn papa ɔp ɪç aʊf dən fu:lə bɪn

Bei den *w*-Fragesätzen behalten die NS zunächst die Struktur des HS:

(298) MYL28 (05;08;05) vartə ɪç faʊə vɔ ɪst dɪ andərə

Aber in den meisten Fällen stellen die Kinder das finite Verb an das Satzende:

(299) TNA9 (03;09;20) ɪç vɪl dɔx raɪngeɪən vas hi:ɐ ɪst

Relativsätze

Ausdrücke wie *wo* und *was* sind sowohl Fragepronomina- als auch Relativpronomina-Formen. Allerdings bilden die Kinder kaum Relativsätze. In dem gesamten Untersuchungszeitraum haben nur die fortgeschrittenen Kinder Relativsätze produziert und das erst gegen Ende der Untersuchungen, d.h. zu einem späteren Zeitpunkt des NS-Erwerbs.

SYII hat nur ein einziges Mal eine Relativpronomensatzstruktur benutzt, was darauf hinweist, dass er diese Form aus dem Input übernommen hat und diese passiv wiedergibt, ohne dabei eigenständig einen ähnlichen Satz produzieren zu können:

(300) I.: kennst du das Lied „Laterne Laterne“, kennst du das nicht?
SYII14 (05;03;09) vaɪs ɪf nɪft vas das ɪst

In den wenigen Relativsätzen der Kinder steht das finite Verb an VE. Folgende Beispiele belegen dies:

- (301) MYL28 (05;08;05) [I.: fragt, was MYL sich im Fernseher anschaut]
 mɪkɪmaʊs · aləs vas baɪ {alles was es im Fernsehen gibt}
 dɛs gɪbt
- (302) ÄNM33 (05;11;18) [I.: was willst du sonst machen?]
 ɪrgəntvas vas iɾə habt

Es gibt auch Belege für Relativsätze, die mit *d*-Pronomen eingeleitet werden:

- (303) SUSA9 (04;03;31) dɪ aɪntsɪgə dɪ pɪrɑ:tən haɪst kan ɪç nɪçt bəhaltən
- (304) ÄNM33 (05;11;18) bɪldə dɪ ɪç anma:lə

Die oben erläuterten Satztypen kommen nicht häufig vor, bei einigen Kindern (ÄYA, TNA) überhaupt nicht. Ein Grund dafür könnte die obligatorische Kongruenz bezüglich des Genus, Numerus und Kasus zwischen dem Relativpronomen und dem Bezugsnomen sein. Was die Verbstellung betrifft, so belegen die Daten, dass mit der Ausnahme von Einzelfällen das finite Verb immer am Satzende steht.

dass-Sätze

Häufiger treten *dass*-Sätze auf. Die Kinder bildeten anfangs nicht immer zielsprachliche Sätze, wie diese Beispiele zeigen:

- (305) MYL29 (05;09;16) [stellt eine kleine Schildkröte neben
 zɪ dɛŋkt das zaɪn kɪnt eine große hin]

Innerhalb der nächsten 15 Tage bildete MYL eine zielsprachliche *dass*-Konstruktion mit einer zielsprachlichen VE-Position. Ab diesem Zeitpunkt sind keine weiteren Abweichungen zu bemerken.

- (306) MYL29 (05;09;30) kaɪnə vaɪs ɛɐ̯ nɔx nɪft das maɪn aʊtə fli:ɡən kan

damit-Sätze

Finale NS, die mit *damit* gebildet werden, kommen auch von Anfang an in einer zielsprachlichen Verbstellung vor:

- (307) SYII17 (05;06;08) dan hat maɪn oɪpa unt maɪn oɪma aɪn tyɪə gəbaʊt
damit niː meɪə aɪn diːb kɔmt

Trotz einiger Inkonsistenzen in der Stellung anderer Satzglieder stellte SYII das finite Verb im Finalsatz korrekterweise ans Ende:

- (308) SYII17 (05;06;08) abe aɪn riːzɛndax max ɪf damit dɛə mɛnf nɪft hiːə
damit dɛə mɛnf aləs zeɪən kəntə kan

SUSA erzählte das „Rotkäppchen-Märchen“ und spielte selbst den Dialog zwischen Rotkäppchen und ihrer Großmutter:

- (309) SUSA8 (04;02;25) oɪma va vaɾʊm hast du zɔ groɪsən vaɾʊm hast du
groɪsən aʊgən damit ɪç diç bɛsə zeɪən kan

als-Sätze

Belege für temporale Sätze, die durch *als* eingeleitet werden, finden sich in den Daten der Kinder, die bereits komplexere Sätze bilden und zum größten Teil die Struktur des NS erworben haben. So zum Beispiel in den Daten von SUSA:

- | | |
|---|--|
| <p>(310) SUSA5 (03;10;29)</p> <p>als ɪç ærgə gəmaxt habə hap
ɪç gants gəflaːfən unt hat
maɪnə mama miç gəmax aɪn
tsɔpf · danɔːx hap ɪç maɪnə
mama vɛə vaɪə das vɛə vaɪə
das</p> | <p>[erklärt, wann ihre Mutter ihr die Zöpfe geflochten hat]</p> <p>{als ich Ärger gemacht habe, habe ich ganz (fest) geschlafen, und meine Mama hat (mir) einen Zopf gemacht. Danach habe ich meine Mama (gefragt) wer war das wer war das?}</p> |
|---|--|

Auch wenn diese Äußerung wegen der Auslassungen nicht ganz zielsprachlich ist, steht das Verb im eingeleiteten NS am Satzende. Das umgangssprachliche *wo* kann das *a/s* ersetzen:

(311) MYL29 (05;09;30)

ɪf hap e:bən gra:də vɔ	{ich habe eben (Selbstkorrektur) gerade
ɪf nɔx tsu haʊzə <u>va:ɐ hatən</u>	wo (als) ich Zuhause war, hatten wir
vi:ɐ bɛzu:x	Besuch gehabt.}

Die finiten Verben stehen in diesen Sätzen wie folgt:

als – *X* – (*Vinf*)*VEfin*, *V1fin*- *X*- (*Vinf*)

Dieses Muster wird von den meisten Kindern, die solche Sätze produzieren, befolgt, sodass die Verbstellung in dieser Art von Sätzen als erworben gilt.

bis-Sätze

Von Anfang an stehen die finiten Verbteile in VE:

(312) MYL24 (05;04;15) *ɛɐ va:ɐ dʏn bis ɛɐ gro:ɪs gəvɔrdən ɪst*

(313) SUSA6 (03;11;26) *dan maxst du zɔ laŋgə bis ɪç fɛrtɪk bɪn*

Nachdem die Struktur der NS untersucht wurde, ist Folgendes festzustellen: Außer in *weil*-Sätzen, in denen die Kinder die Verben anfangs an V2 gestellt haben, wurden alle finiten Verben an das Ende des NS positioniert. Die Tatsache, dass Verben in den *weil*-Sätzen zunächst an 2. Stelle und dann erst an VE vorkommen, bestätigt die Annahme, dass die Kinder für die Struktur des NS erst sensibilisiert werden müssen, dass die finiten Teile von Verben am Ende des NS stehen. Erst hierdurch gilt der Unterschied zwischen HS und NS als erfasst.

Zusammenfassend lässt sich für das Stadium III Folgendes festhalten:

- 1) Die Verbstellung ist in diesem Stadium zielsprachlich, indem das finite Verb im HS die zweite Position einnimmt und im NS die letzte.
- 2) Die Kinder produzieren immer mehr NS, die zunächst uneingeleitet sind, später aber durch Konjunktionen bzw. Relativpronomina ergänzt werden.

Das finite Verb steht - anfangs mit der Ausnahme von den *weil*-Sätzen - an VE.

- 3) Die anfänglichen Unregelmäßigkeiten der Verbstellung in den Konditionalsätzen verschwinden ziemlich bald und die Kinder lernen, dass sie die finiten Verben im Antezedens ans Ende und in der Konsequenz an V1 oder gleich nach dem Korrelat positionieren müssen.
- 4) Die Vorfeldbesetzung ist nicht mehr nur für das Subjekt reserviert. Temporal- und Lokalangaben, aber auch direkte Objekte können nun ebenfalls diese Position einnehmen.
- 5) Die Reihenfolge der Satzglieder innerhalb des Mittelfelds ist zum größten Teil zwar zielsprachlich, aber bei einigen Kindern noch nicht stabil genug, besonders, wenn der Satz im Skopus bestimmter Partikel steht oder wenn die Verbalklammer weit gespannt ist.
- 6) Die Inversion wird relativ schnell erworben.

Diese Beobachtungen werden bestätigt durch die Werte der normgerechten Äußerungen, die in Stadium III produziert werden und die bei 90% liegen. Viele davon sind zwar in der Schriftsprache unangemessen, in der gesprochenen Sprache aber durchaus akzeptabel.

Die Verbmorphologie und besonders die SVK ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, da sie Hinweise liefern können, ob der Erwerb der Finitheit bei den Verben mit dem Erwerb deren Stellung zusammenhängt. Deswegen bedasst sich der folgende Abschnitt mit dem Erwerb der Verbmorphologie in Stadium III, wobei besonders auf die SVK geachtet wird.

2.3.1 Verbmorphologie in Stadium III

Ein Blick auf die Daten zeigt, dass die Kinder in diesem Stadium die Verben zum größten Teil flektieren. Es sind jedoch individuelle Unterschiede festzustellen, die in der folgenden Tabelle zusammengestellt sind:

Alter	KM	Vfor	Infinitiv	Stamm	Konjugiert	PPII r	PPII f
05;03;18	25	218	26 (11,92%)	4 (1,83%)	156 (71,55%)	27 (12,38%)	5 (2,29%)
05;05;12	25	159	3 (1,88%)	1 (0,62%)	147 (92,45%)	8 (5,03%)	0
05;11;12	33	163	9 (5,52%)	5 (3,06%)	102 (62,57%)	43 (26,38%)	4 (2,45%)
05;11;18	33	189	13 (6,87%)	8 (4,23%)	132 (69,84%)	32 (16,93%)	4 (2,11%)
05;11;25	33	236	36 (15,25%)	19 (8,05%)	142 (60,16%)	36 (15,25%)	3 (1,27%)
05;12;01	34	292	25 (8,56%)	28 (9,58%)	176 (76,27%)	61 (20,89%)	2 (0,68%)
05;12;16	34	376	31 (9,48%)	18 (5,5%)	247 (9,48%)	31 (9,48%)	0
05;12;23	34	128	23 (17,96%)	6 (4,68%)	93 (72,65%)	6 (4,68%)	0

Tabelle 22: Verbmorphologie bei ÄNM

Die Werte dieser Tabelle bestätigen die Annahme, dass die konjugierten Verben die Mehrheit der Verben bilden. Diejenigen Verben, die in der Stammform erscheinen, sind in der gesprochenen Sprache akzeptabel und werden zum Teil nur in dieser Form verwendet:

(314) ÄNM₃₄ (05;12;01) [legt eine rote Scheibe auf eine Krokodil-Karte]

ɪç tʊ dɪ ro:t aʊf dən kɾɔkɔdɪl

Wenn man dabei beachtet, dass es in der gesprochenen Sprache im Allgemeinen und im Kurpfälzischen Dialekt, der in Heidelberg gesprochen wird, besonders üblich ist, diese Verbform zu gebrauchen, so hat ÄNM zwar eine von der Schriftsprache abweichend geltende Form benutzt, die aber in diesem Kontext nicht als „falsch“ zu betrachten ist.

Infinitive bilden die nicht-flektierten Verbteile, die in der rechten Klammer auftreten. Es gibt im gesamten Korpus ÄNMs keine inkorrekte Verwendung des Infinitivs.

Was die PPII betrifft, so kann man feststellen, dass sie zum größten Teil zielsprachlich gebildet wurden. Dies schließt aber nicht aus, dass einige Formen fehlerhaft sind, wie z.B. im folgenden Fall:

(315) ÄNM₃₃ (05;11;25) unt dɪ ha:bən pɪknɪk gəmaxən

Auch wenn diese Form nicht sehr oft vorkam, ist eine Übergeneralisierung von –t in einem bestimmten Zeitabschnitt (über anderthalb Monate) festzustellen:

(316) ÄNM₃₃ (05;11;18) unt dan hat dɐ papa aʊfgəʃtaŋt

(317) ÄNM₃₃ (05;11;18) unt dan ha:bən dɪ i:n gəhɛlft

Es ist schwer zu sagen, weshalb ÄNM diese PPII falsch bildete, denn das Kind bildete ansonsten zielsprachliche PPII aus Verben, die auch eine Vokaländerung erforderten, wie z.B.: „*trinken*“:

(318) ÄNM33 (05;11;18) dɪ katsə hat mɪlç gətrʊŋkən

Die Form *getrunken* wurde von der Interviewerin nicht eingeführt, was eine Wiederaufnahme durch ÄNM ausschließt. Daher kann diese Unstimmigkeit in der Bildung von PPII dadurch erklärt werden, dass ÄNM noch dabei war, PPII-Formen der unterschiedlichen Verben zu erwerben und dass dieser Erwerbsprozess noch nicht abgeschlossen war

In den Daten von ÄYA bildet die konjugierte Verbform ebenfalls die Mehrheit (77%). Die Stammform (etwa 5%) beschränkt sich auf Formen, die auch in der gesprochenen Sprache erlaubt sind, und daher nicht als fehlerhaft zu bewerten sind:

(319) ÄYA18 (04;12;10) ɪç hap ɪn ɒɡɪptən aɪn groːsfɑːtə unt aɪnə oːma

(320) ÄYA19 (05;01;01) jɛtst høːɐ ɪç vaɪtə

Was die PPII betrifft, so ist zubeobachten, dass noch einige Abweichungen, v.a. bei den unregelmäßigen Verben, die eine Vokaländerung erfordern, festzustellen ist:

(321) ÄYA18 (04;12;10) varʊm habən dɪ fuːə aʊsgətsɪt/

(322) ÄYA18 (04;12;10) dɪ hat mɪt mɪːɐ gəʃprɛçt

(323) ÄYA18 (04;12;10) ɪst zɪ nɪçt gəblaɪbən/

(324) ÄYA18 (04;12;10) ɪç haɪbə nɔx frɪːʃtɪkən unt ɪn kɪndəɡæʔtən ɡeɡeːən

Bei den regelmäßigen PPII-Formen und bei häufig gebrauchten Verben sind wenige Abweichungen zu bemerken:

(325) ÄYA18 (04;12;10) dɪ zɔnə ɪst ɡɛkɔmən

(326) ÄYA18 (04;12;10) varum hat ɛɐ piɪɪ gəmaxt/

Jedoch kommen nun auch zielsprachliche Formen vor, die zuvor falsch gebraucht wurden, wie z.B. *angezogen*, das zuvor als *ausgezieht* vorkam, oder *gegangen*, wofür zuerst *gegehen* zu lesen war. All dies deutet darauf hin, dass ÄYA diese Formen noch nicht beherrschte und deswegen noch zögerte:

(327) ÄYA18 (04;12;10) das flu:ktʊɪk ɪst ho:ɪx gəgəŋən

(328) ÄYA18 (04;12;10) dɪ zɪnt ʌŋgəsto:ŋən

Dies ist ein klarer Beweis dafür, dass sich ÄYA mitten im Erwerb dieser PPII-Formen befand. Dasselbe ist auch aus den Daten von MYL zu erschließen:

Alter	KM	Vform	Infinitiv	Stamm	konjugiert	PPII r	PPII f
05;02;11	22	121	7 (5,78%)	0	88 (72,72%)	25 (20,66%)	1 (0,82%)
05;02;25	22	136	1 (0,73%)	8 (5,88%)	99 (72,79%)	19 (13,97%)	9 (6,61%)
05;03;11	23	92	4 (4,34%)	7 (7,6%)	78 (84,78%)	3 (3,26%)	0
05;04;15	24	43	2 (4,65%)	0	38 (88,37%)	3 (6,97%)	0
05;04;29	24	75	19 (25,33%)	0	48 (64%)	7 (9,33%)	1 (1,33%)
05;05;13	25	42	1 (2,38%)	4 (9,52%)	35 (83,33%)	2 (4,76%)	0
05;06;10	26	148	23 (15,54%)	13 (8,78%)	102 (68,91%)	9 (6,08%)	1 (0,67%)
05;06;24	26	205	22 (10,73%)	27 (13,17%)	134 (65,36%)	22 (10,73%)	0
05;07;22	27	222	20 (9%)	15 (6,75%)	164 (73,87%)	21 (9,45%)	2 (0,45%)
05;08;05	28	170	9 (5,29%)	3 (1,76%)	138 (81,17%)	18 (10,58%)	2 (1,17%)
05;09;16	29	398	49 (16,44%)	22 (7,38%)	286 (71,85%)	39 (9,79%)	2 (0,5%)
05;09;30	29	240	31 (10,76%)	24 (8,33%)	220 (76,38%)	12 (4,16%)	1 (0,34%)
05;10;14	30	282	33 (11,7%)	12 (4,25%)	212 (75,17%)	23 (8,15%)	2 (0,7%)

Tabelle 23: Verbalmorphologie bei MYL

Ähnlich wie bei den anderen Probanden konjugiert MYL die Verben. Die Infinitive bilden den infiniten Teil der Verbalklammer.

In den ersten Aufnahmen ist eine Übergeneralisierung der Flexive zu bemerken, indem das Kind das *-t* auch an Verben anhängte, die es nicht fordern wie z.B. *dürfen*. Dies kann man an dem folgenden Beispiel verdeutlichen:

(329) MYL22 (05;02;11) we:ŋən dɪ kan nɪçt bə:ɪdən darft

Auch MYL hat bis zum 22. KM die Formen des PPII, in denen der Wurzelvokal verändert wird, noch nicht vollständig erworben:

(330) MYL22 (05;02;11) [beschreibt wie eine Katze vom Tisch
unt dan ɪst zɪ vɪːdɐ gəʃprʊŋt gesprungen ist]

(331) MYL22 (05;02;11) dɐ kʏkən ɪst gants laŋsam mɑːl gəgəŋgt

Wie bei den anderen Probanden tritt die Stammform in Positionen auf, wo sie auch in der gesprochenen Umgangssprache eingesetzt wird, daher gilt sie nicht als abweichend:

(332) MYL26 (05;06;10) [möchte zwei Bänder zusammenbinden]
ɪç bɪnt ɛs mɑːl {Ich bind(e) es mal.}

SUSA und TNA produzierten von Anfang an weniger von der Norm abweichende Formen als die anderen Probanden dieses Stadiums. Dies liegt daran, dass beide Mädchen mit guten Vorkenntnissen in die jeweilige Kita kamen. Dieser „Vorsprung“ lässt sich auch in den Daten wiedererkennen:

Alter	KM	Vform	Infinitiv	Stamm	konjugiert	PPII r	PPII f
03;07;15	2	53	1(1,88%)	0	51 (96,22%)	1(1,88%)	0
03;08;27	3	242	9(3,71%)	13 (5,37%)	211 (87,19%)	8(3,3%)	1(0,41%)
03;10;01	4	184	9(4,24%)	4(1,88%)	179 (84,43%)	20(9,43%)	0
03;10;15	4	241	20(8,29%)	20(8,29%)	179 (74,27%)	22(9,12%)	0
03;10;29	5	116	5(4,31%)	17(14,65%)	84 (72,41%)	10(8,62%)	0
03;11;26	6	139	16(11,51%)	18(12,94%)	110 (79,13%)	9(6,47%)	2(1,43%)
03;12;10	6	160	13(8,12%)	22(13,75%)	114 (71,25%)	10(6,25%)	1(0,62%)
04;01;07	7	124	10(8,06%)	11(8,87%)	89 (71,77%)	14(11,29%)	0
04;01;21	7	113	24(21,23%)	10(8,84%)	76 (67,25%)	3(2,65%)	0
04;02;04	7	118	8(6,77%)	8(6,77%)	88 (74,57%)	14(11,86%)	0
04;02;25	8	210	17(8,09%)	31(14,76%)	138 (65,19%)	24(11,42%)	0
04;03;17	8	144	15(10,41%)	20(13,88%)	103 (71,52%)	6(4,19%)	0
04;03;31	9	154	11(7,14%)	7(4,54%)	114 (74,67%)	22(14,28%)	0

Tabelle 24: Verbalmorphologie bei SUSA

Die wenigen Fehler bei der Bildung des PPII sind bei diesem Kind, im Vergleich zu allen anderen Kindern sehr auffällig und dokumentieren den „fortgeschrittenen“ Stand. Schon im zweiten Kita-Monat produzierte SUSA Satzklammern, deren rechter Teil von einem PPII besetzt war:

(333) SUSA2(03;07;15) maɪnə ʃvɛstə hat aɪn baʊm gəmaːlt

Diese Bemerkung trifft gleichermaßen auf TNA zu. Das kann man anhand folgender Tabelle sehen:

Alter	KM	Vform	Infinitiv	Stamm	konjugiert	PPII r	PPII f
03;05;03	5	39	10(25,64%)	0	27(69,23%)	2(5,12%)	0
03;05;17	5	54	4(7,4%)	0	50(92,59%)	0	0
03;05;31	6	45	5(11,11%)	1(2,22%)	28(62,22%)	8(17,77%)	3(6,66%)
03;06;14	6	58	5(8,62%)	2(3,44%)	48(82,75%)	3(5,17%)	0
03;07;12	7	32	0	1(3,12%)	31(96,87%)	0	0
03;07;26	8	86	8(9,3%)	5(5,81%)	58(67,44%)	7(8,13%)	8(9,3%)
03;08;09	8	60	0	2(3,33%)	49(76,66%)	7(11,66%)	2(3,33%)
03;09;06	9	76	17(22,36%)	8(10,52%)	51(67,1%)	0	0
03;09;20	9	137	22(16,05%)	12(8,75%)	98(71,53%)	4(2,91%)	1(0,72%)
03;10;11	10	156	24(15,38%)	9(5,76%)	118(75,64%)	5(3,2%)	0
03;10;18	10	146	18(12,32%)	22(15,06)	98(67,12%)	8(5,47%)	0

Tabelle 25: Verbalmorphologie bei TNA

Eine Ausnahme bildet die Aufnahme (03;07;26. 8.KM), in der das PPII gezielt getestet wurde, sodass die Äußerungen nicht mehr spontan waren. Dem Kind wurden drei Bilder⁵³ mit drei verschiedenen Szenen gezeigt. In der ersten Szene wurde TNA eine verblühende Blume mit einem traurigen Gesicht gezeigt, anschließend ein Zwerg, der die Blume goß und in der dritten Szene dieselbe Blume, aber dieses Mal erholt und lachend. Das Kind musste die Frage beantworten, weshalb die Blume wieder glücklich aussieht. Es gab folgende Antwort:

(334) TNA8(03;07;26) vaɪl də man zɪ gɛgi:st hat

Anschließend wurde ein anderer Test⁵⁴ durchgeführt, in dem sich zwei Handpuppen um die richtige Form des PPII stritten. TNA sollte den Schiedsrichter spielen und entscheiden, welche der beiden Puppen Recht hatte, und demnach welche der beiden Formen zielsprachlich korrekt sei. Auch hier handelt es sich um eine gesteuerte Situation, sodass die Äußerungen des Kindes nicht spontan waren. Aus diesem Test stammen folgende Antworten:

(335) TNA8(03;07;26)
bəzu:χən

[l.: hat Rotkäppchen die Großmutter
besuchen oder besucht?]

⁵³ s. Anhang Test 3

⁵⁴ s. Anhang Test 2

(336) TNA8(03;07;26)
mitgebringen]

[Puppe1: dann hat sie Blumen

[Puppe 2: mitgebracht]

mitgəbrɪŋən

Bei spontan produzierten Äußerungen bildete TNA zielsprachliche PPII-Formen:

(337) TNA8(03;07;26)

[I.: und was hat Rotkäppchen gemacht?]

zɪ hat blu:mən gəbraxt

Dies zeigt, dass TNA die zielsprachlichen Formen bereits erworben hatte, sie aber nicht bewusst einsetzen konnte, wenn diese Formen problematisiert wurden.

Was den Infinitiv betrifft, so behandelte ihn TNA als Teil des Verbalkomplexes und stellte ihn in die rechte Klammer. Die Stammformen wurden ebenfalls aus der Umgangssprache übernommen.

Bei THA und SYII konnte man die Entwicklung der Verbmorphologie sehr gut beobachten, da beide Kinder kaum Deutschkenntnisse hatten, als sie in die Kita kamen, im Unterschied zu den eben untersuchten Kinder, die alle anderen Stadien des Erwerbs durchlaufen haben..

Bei THA sind v.a. bei der PPII-Form noch einige Fehler zu bemerken, sie treten besonders bei den Verben auf, die eine Vokaländerung haben:

Alter	KM	Vform	Infinitiv	Stamm	konjugiert	PPII r	PPII f
04;09;12	19	188	22 (11,7%)	20 (10,63%)	131 (69,68%)	11 (5,5%)	4 (2,12%)
04;09;19	19	156	25 (16,02%)	15 (9,61%)	111 (71,15%)	5 (3,2%)	0

Tabelle 26: Verbalmorphologie bei THA

(338) THA19 (04;09;12) dɪ hat dɪ tʰɪlə gəfɪndən

(339) THA19 (04;09;12) dɐ andɛrə mɛ:tʃən hat dɪ vɛ: gətɔ:t

Das Beispiel (339) zeigt eine Übergeneralisierung des Flexives –t. Dass zu diesem Zeitpunkt der Erwerb noch nicht vollständig abgeschlossen, ist dadurch belegt, dass SYII die Stammformen in Stellen einsetzte, die auch in der Umgangssprache nicht erlaubt sind:

(340) SYII14 (05;03;09) nɪku:l max mi:ɐ zɔ

(341) SYII14 (05;03;09) unt hɔ:bən vɪ:ɐ gəlaxən

(342) SYII16 (05;05;18) in zaɪn haʊs hap ɪf gəgeɪən

(343) SYII17 (05;06;15) aɪnmaɪl vaxə aɪn di:p in ʊnzə haʊs gəkɔmt

Wie man aus diesen Beispielen erschließen kann, wird bei der Bildung der PPII-Formen nicht immer die erforderliche Stammvokaländerung beachtet. Was den Erwerb des Konjugationsparadigmas anbelangt, so werden die meisten Verben in diesem Stadium konjugiert. Die Stammformen kommen zum größten Teil auch in der gesprochenen Sprache vor. Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die Verbmorphologie in Stadium III vermitteln:

Alter	KM	Vform	Infinitiv	Stamm	konjugiert	PPII r	PPII f
05;03;09	14	144	8 (5,55%)	23 (15,97%)	102 (70,83%)	10 (6,94%)	1 (0,69%)
05;03;23	14	153	9 (5,88%)	23 (15,03%)	106 (69,28%)	11 (7,18%)	4 (2,61%)
05;04;06	15	146	7 (4,79%)	17 (11,64%)	112 (76,71%)	10 (6,84%)	0
05;05;18	16	210	21 (10%)	24 (11,42%)	126 (60%)	27 (12,85%)	12 (5,71%)
05;06;08	17	268	11 (4,1%)	29 (10,82%)	195 (72,76%)	26 (9,7%)	7 (2,61%)
05;06;15	17	201	16 (7,96%)	22 (10,94%)	139 (69,15%)	20 (9,95%)	4 (1,99%)
05;08;10	19	148	10 (6,75%)	21 (14,18%)	84 (56,75%)	23 (15,54%)	10 (6,75%)

Tabelle 27: Verbmorphologie bei SYII

Wie all diese Tabellen belegen, werden die meisten Verben konjugiert. Es ist daher interessant zu wissen, ob die erworbenen Verbflexive auch zielsprachlich eingesetzt werden. Daher ist es sinnvoll, einen Blick auf die SVK zu werfen:

2.4.2 der Erwerb der SVK

Durchschnittlich wird die SVK von ÄNM in 97% der konjugierten Fälle, von ÄYA in 92%, von MYL in 92%, von SUSA in 95%, von SYII 93%, von THA in 88% und von TNA in 86% realisiert. In diesem Stadium sind also alle Flexive erworben. weshalb die Finitheit ebenso als erworben gilt. Jedoch ist das nicht - wie die SVK Werte zeigen - mit dem Erwerb der SVK gleich zusetzen. Die „falschen“ SVK-Werte beziehen sich auf Formen wie die folgenden:

(344) SYII17 (05;06;08) du hat aɪn ʃpi:l dɔx

(345) THA19 (04;09;19) dɪ hap braʊnə tseɪnə

(346) TNA8 (03;07;26) vaɪl ɛɐ vas ɛsən vɔltət nɔx

(347) SUSA8 (04;02;25) das hat ɪç nɔx nɪ ɡɛhabt

Dadurch, dass diese Formen nur sporadisch vorkommen bzw. kaum mehrmals in derselben Aufnahme erscheinen (Werte weniger als 5%), kann man sie als Einzelfälle bzw. „momentane“ Fehler betrachten. Die SVK gilt daher trotzdem als erworben, da alle Flexive vertreten sind und selten ausgelassen oder ausgetauscht werden. Das kann am Beispiel von SUSA veranschaulicht werden:

(348) SUSA3 (03;08;27) ɪç tse:lə

(349) SUSA 3 (03;08;27) vas fragst du den/

(350) SUSA3 (03;08;27) di:zə andɛrə hat aɪn aʊtɔ

(351) SUSA3 (03;08;27) vi:ɐ zɪnt hi:ɐ

(352) SUSA3 (03;08;27) i:ɐ zait aɪnə frau pipilaŋftrumpf

Offensichtlich, fällt das Subjekt nicht mehr aus. Mit dem Subjekt kongruiert der flektierte Verbalteil hinsichtlich Person und Numerus. Es wird auch morphologisch durch die unterschiedlichen Flexive markiert. Finitheit wird morphologisch durch die Konjugation markiert, die sich den verschiedenen Verbflexiven bedient. Allerdings bedeutet der Erwerb des Konjugationsparadigmas nicht zwangsläufig der Erwerb der SVK. Belege aus den Daten haben gezeigt, dass die Kinder durchaus Verbflexive einsetzen, diese jedoch noch nicht mit den Eigenschaften des Subjekts übereinstimmen. „Richtig“ konjugiert wird erst dann, wenn die SVK etabliert ist, d.h. mit dem Erwerb der SVK ist der Erwerb der Finitheit abgeschlossen. Syntaktisch wird Finitheit auf zweierlei Weise ausgedrückt: Erstens durch die Trennung zwischen dem finiten und infiniten Teil des Verbalkomplexes und zweitens anhand der Platzierung des finiten an V2 und des infiniten an VE-Position. Die Finitheit wird morphologisch durch die Konjugation markiert.

Die bisher vorliegenden besprochenen Aspekte zum Stadium III handeln vom Erwerb komplexer Sätze und dem Ausbau bzw. der Konsolidierung einfacher Sätze bzw. HS. HS sind immer mehr durch Satzklammern gekennzeichnet, in der das finite Verb an V2 steht und das infinite an VE. Dies impliziert, dass die Kinder vermehrt komplexe Tempora verwenden, in diesem Fall das Perfekt, und auch

Modalsätze mit Modalverben bilden. Die Erlernung des Perfekts setzt voraus, dass die Auxiliare *haben* und *sein* beherrscht werden. Dies ist in dieser Phase III mit wenigen Ausnahmen der Fall:

(353) MYL29 (05;09;16) abə ɪf hap ʃɔn ma:l aɪn ʃa:f gɛfla:gən

(354) ÄYA19 (05;01;01) dɪ zɪnt ɛrst ɪn dɔktə gəgəngən

Die anderen zusammengesetzten Formen erfordern ein Modalverb in der finiten Position des Verbalkomplexes. Dieses wird neben den Auxiliaren am häufigsten eingesetzt, da es relativ früh erworben wird. Auch der Erwerb der Modalverben verläuft reibungslos und gilt in Stadium III als vollständig erworben.

Verben, die die V2-Position einnehmen, tragen ebenfalls die morphologische Markierung der Finitheit. Im Vergleich zu den vorigen Stadien sind nun keine Übergeneralisierungen der Flexive mehr zu beobachten, da das Konjugationsparadigma und mit ihm die SVK, die bei der Konjugation berücksichtigt wird, vollständig erworben ist,

Somit sprechen alle Daten dafür, dass Verbstellung sowie Finitheit in Stadium III zielsprachlich sind. Die Stellungsprobleme, die in dieser Phase des Erwerbsprozesses noch auftauchen, beziehen sich auf die Partikel (besonders die Abtönungspartikel, aber zum Teil auch noch die Fokuspartikel *auch* bzw. die Negationspartikel *nicht*). Diese treten vorwiegend im Mittelfeld auf, was uns aber nicht weiter beschäftigen soll.

Was die NS betrifft, so haben sie sich in diesem Stadium III etabliert, wobei das finite Verb am Ende des NS steht. Zu dieser Stellung gelangten die Probanden relativ schnell. Mit Ausnahme von *weil*-Sätzen, in denen das Verb anfangs an V2 stand, platzierten die Kinder das finite Verb immer am Ende, worauf auch die VE in den *weil*-Sätzen hindeutet. Damit bewiesen die Kinder eine Systematik bei der Stellung des finiten Verbs in den NS.

Fazit:

Aus den Darlegungen des vorangegangenen Kapitels ergeben sich vier Stadien, die ein klares Bild über den Erwerbsprozess vermitteln. Es sollte allerdings auch deutlich geworden sein, dass die Daten, die den einzelnen Stadien zugewiesen

wurden, nicht nur Merkmale des jeweiligen Stadiums, sondern mitunter auch einige der jeweils angrenzenden aufwiesen. Die Grenzen zwischen den einzelnen Stadiumen sind fließend.

Die bisherigen Ausführungen beschränkten sich darauf, die unterschiedlichen Stadiumen, die die Kinder durchliefen, zu skizzieren. Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit die Verbstellung ist, wird deren Erwerb erst ab dem Stadium I bei den Äußerungen mit Verb skizziert. Dabei kann man folgende Sequenzen feststellen:

a) S – V

V – O

In einem geringeren Umfang findet man außerdem

V – S

O – V

b) S – V – O

c) als Übergangsstrategie: S – Dummy – O

S – O – Dummy

und: S – MV – VV – O

d) S – V_{fin} – O – V_{inf}

e) [S – V_{fin} – O – (V_{inf})] Füll. [S – V_{fin} – O – V_{inf}]

f) [S – V_{fin} – O – (V_{inf})] \emptyset [S – O – V_{fin}]

g) [S – V_{fin} – O – (V_{inf})] weil [S – V_{fin} – O – V_{inf}]

mit anderen Konjunktionen: [S – V_{fin} – O – (V_{inf})] Konj. [S – O – (V_{inf}) – V_{fin}]

h) [S – V_{fin} – O – (V_{inf})] Konj. [S – O – (V_{inf}) – V_{fin}]

Die oben skizzierten Entwicklungssequenzen zeigen, wie die Kinder die Stellung des finiten Verbs und damit die Klammerstruktur zunächst im HS (a-d) und dann im NS (e-h) erwerben. Die Entwicklungssequenz (a) korreliert mit Stadium I. In dieser Phase produzieren die Kinder linksköpfige VP bzw. SV-Konstruktionen. Diese werden in Stadium II erweitern, sodass das Verb in V2 steht. Zunächst fehlt die Distanzstellung innerhalb des Verbkomplexes, der aus einem MV und „Dummy“-Verb oder Vollverb (VV) besteht. Dann wird allmählich die Klammer gebildet. Somit beinhaltet Stadium II die Entwicklungssequenzen (b-d). Im Stadium III werden diese Strukturen ausgebaut und zugleich neue gebildet, indem Sätze miteinander verknüpft werden. Die Kinder beginnen erstmals, HS miteinander zu verbinden,

wobei sich die Verbstellung allerdings nicht ändert. Sobald NS gebildet werden sollen, setzen sie zwei Strategien ein: entweder besetzen sie die linke Klammer des NS durch eine undifferenzierte Füllsilbe, behalten jedoch die HS-Struktur, in der das Vfin in V2 auftaucht, bei, oder aber sie bauen die rechte Klammer des NS aus, indem das Vfin in VE gestellt wird, der NS aber nicht durch eine Konjunktion eingeleitet wird. Sobald jedoch ein NS durch eine Konjunktion eingeleitet wird, stehen die Vfin in V2. Eine Ausnahme bilden die *weil*-Sätze, die zunächst stark nach dem Input orientiert sind, d.h. eine V2-Stellung aufweisen, später aber, als die NS-Struktur erworben wurde, durchgehend in VE gestellt wurden. Diese Sequenzen bilden das Stadium III.

Die oben skizzierten Entwicklungssequenzen geben zunächst einen Überblick über die empirischen Fakten zum Verbstellungserwerb. Als nächstes stellt sich nun die Frage, welche Prinzipien diesen Erwerbsverlauf steuern. Dies wird uns im kommenden Kapitel näher beschäftigen.

3 Faktoren, die die Verbstellung steuern

Der folgende Abschnitt widmet sich den Faktoren, die die Verbstellung in jedem der festgestellten Stadien steuern. Dabei soll nicht der Anspruch erhoben werden, dass die hier vorgeschlagenen Faktoren vollständig wären. Die steuernden Faktoren werden aus den bisher untersuchten Stadien herausgearbeitet. Das Hauptaugenmerk ist dabei zwar auf die Verbstellung und die damit verbundene Satzklammer gerichtet. Die Verbalmorphologie zeigt den Erwerb der Finitheit, die eng mit der zielsprachlichen Verbstellung verbunden ist, weshalb auch diese in Betracht gezogen wird.

3.1 Arten der Faktoren

Die Faktoren, welche die Wortstellung der verschiedenen Satzglieder steuern, können wie folgt zusammengefasst werden: Faktoren, die auf die Struktur des Systems selbst zurückzuführen sind, d.h. *systemimmanente Faktoren*, und Faktoren, die vom System erfordert werden, welche unter dem Begriff *Strategie* erfasst werden. Mit *systemimmanenten Faktoren* ist v.a. die grammatische Komplexität der deutschen Sprache gemeint, d.h. die diskontinuierliche Stellung

des Verbs und die Bildung der Satzklammer. Außerdem stellt die Asymmetrie der Verbstellung im HS und im NS eine zusätzliche Schwierigkeit für den Erwerb dar. Das gleiche gilt für die Subjekt-Verb-Inversion, in der das V_{fin} vor dem Subjekt steht. Was die Verbmorphologie angeht, so werden die Verben unterschiedlich konjugiert, sodass man von regelmäßiger, unregelmäßiger und gemischter Konjugation sprechen kann. Aus dem Infinitiv allein ist die Zugehörigkeit des Verbs zu der einen oder der anderen Gruppe nicht abzuleiten, sodass ein *Item-by-item-Lernen*⁵⁵ erforderlich ist, um die jeweiligen Verbformen zu erwerben. Phonologisch unterscheidet man zwischen betonten und unbetonten Silben. Potenzielle Verzögerungen hat der Erwerb der unbetonten Silben, da unbetonte Silben schlechter erkannt und deshalb nicht realisiert werden, so z.B. die Verbflexive oder das Präfix *ge-* im PPII. Allerdings sind diese im Vergleich zu den Ablauten immer noch einfacher zu erwerben (vgl. Wegener 1991:422). Betonte Silben wie zum Beispiel die trennbaren Verbpartikel lenken als Akzentträger die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich und werden produktiv realisiert. Dies folgt Slobins' Operationsprinzip E: *Zugrunde liegende Bedeutungsrelationen sollten deutlich wahrnehmbar markiert sein*. Dieses Prinzip impliziert, dass Markierungen, die wenig auffällig oder schwer unterscheidbar sind, von Kindern erst später beherrscht werden. Ein Beispiel hierfür ist das Auslassen des Präfixes *ge-* im PPII, da diese Silbe stets unbetont und daher perzeptuell nicht auffällig ist. Mit demselben Prinzip kann man außerdem die Reihung SVO erklären, die der semantischen Rolle *Handlungsträger-Handlung-Handlungsobjekt* folgt.

Um den Spracherwerb zu erleichtern, wurden bestimmte *Lernstrategien* entwickelt. Eine davon ist z.B., dass zunächst auf die Semantik geachtet wird, indem der Hauptbedeutungsträger herausgegriffen wird. Diese Annahme vertritt Haberzettl (1998:127), die betont, dass die Konzentration eher auf den Hauptbedeutungsträgern liegt, was eine weitere Strategie impliziert: *Agens zuerst*, d.h., dass bei der Wortstellung der Agens immer die erste Stellung einnimmt bzw., dass diese Position auch mit dem Agens verbunden ist, indem jede Konstituente, die das Vorfeld besetzt, sei es Subjekt oder Objekt, mit dem Agens assoziiert wird. (vgl. Test 4 (c) zu Besetzung des Vorfelds) Mit diesem Prinzip kann die Reihenfolge SVO erklärt werden, die außerdem Slobins (1973) Operationsprinzip D: *Vermeide*

⁵⁵ Dieser Begriff wurde Müller (1998:113) entnommen. Er besagt, dass jedes Item einzeln gelernt und als separater Eintrag im mentalen Lexikon gespeichert wird, ohne dabei einem Parameter zu folgen.

die *Unterbrechung oder Reorganisation sprachlicher Einheiten* folgt. Dieses Prinzip impliziert, dass das, was semantisch zusammengehört, auch nicht getrennt werden soll, was sich in der Syntax in der kontinuierlicher Form widerspiegelt, indem die Satzklammer zunächst nicht gebildet wird. Eine weitere Strategie ist eine bestimmte Orientierung am Input, aus dem Kinder unterschiedliche Teile herausgreifen. Weissenborn (2000:159) behauptet, dass Kinder sich auf die minimale Struktur konzentrieren, diese später ausbauen. Kinder achten also entweder auf den Anfang oder aber das Ende des Satzes. Hier spielt das bereits vorhandene Wissen aus der L1 eine wichtige Rolle. Müller (1998) und Haberzettl (1998) meinen, dass Kinder den Input mit den Mitteln der L1-Grammatik analysieren.

Beide Faktoren wurden nur stichwortartig eingeführt, um sie ferner unter Einbezug entsprechender Belege aus dem Datenkorpus ausführlicher auszuführen. Zunächst wird die Lernaufgabe der Kinder kurz dargestellt.

3.2 Die Struktur des deutschen Sprachsystems

Wie schon angedeutet wurde, besitzt das deutsche Sprachsystem inhärente Merkmale, die die Erwerbsaufgabe der Kinder darstellen. In diesem Teil wird das Augenmerk auf die grammatische, phonologische und morphologische Komplexität des deutschen Verbs gerichtet. Diese Komplexität erklärt einige Abweichungen, während des Erwerbsprozesses aufgetaucht sind.

3.2.1 Grammatische Komplexität

Verben unterscheiden sich nicht nur morphologisch in finit und infinit, sondern auch nach deren Stellung, die je nach HS oder NS eine andere ist. Die Erwerbsaufgabe besteht also darin, dass, *zwei* Verbformen und *zwei* verschiedene Verbstellungen erworben werden müssen. Anfangs beachten die Kinder dies nicht, was zu einer Reduktion auf kontinuierliche Stellung führt, wie folgendes Beispiel zeigt:

(355) ÄYA14 (04;08;17) zɪ maxt ʃpiːlən mɪt dəm bal

Dadurch, dass die Teile des Verbalkomplexes zwei verschiedene Stellungen innerhalb des Satzes einnehmen können, kommt es vor, dass einige Kinder irritiert sind und beide Positionen besetzen, sodass es zu einer Doppelbesetzung kommt:

- (356) THA10 (03;12;21) [versucht einen Beutel auf das Pferd zu legen]
 max hi:ɐ maxən

Dies ist ein Indiz dafür, dass die Kinder durchaus auf die möglichen Verbstellungen in der Zielsprache sensibilisiert sind, sich aber noch nicht für die eine oder die andere Position entscheiden können.

Außerdem gilt im Deutschen, dass nur eine einzige Konstituente das Vorfeld besetzen kann. Allerdings gibt es Kontexte, in denen syntaktisch eine Umkehrung der Stellung von Satzgliedern stattfindet (bei Topikalisierung einer Konstituente oder nach bestimmten syntaktischen Elementen wie *dann* oder Fragewörter). In solchen Fällen steht das S hinter dem V. Dieser Vorgang ist als Subjekt-Verb-Inversion bekannt. Aus dem Daten geht hervor, dass die Kinder die HS-Struktur in inversionserforderlichen Kontexten beibehalten haben, wobei das Verb an dritter Stelle nach dem Subjekt bzw. dem inversionserfordern Element, wie z.B. *dann* stand

- (357) THA14 (04;05;02) dan ɪç kʊkə dəs ə tɛdɪbɐ

Diese Erscheinung tritt bei den Kindern im Stadium II auf, zu einem Zeitpunkt also, in dem sie immer mehr das Subjekt ins Vorfeld platzieren und das V_{fin} dran abschließen lassen. Diese Struktur gilt als konstant, weshalb jene Elemente, die die Stellung modifizieren können, zunächst vorangestellt werden, ohne die erworbene Reihenfolge aufzugeben. Allerdings geht aus den Daten hervor, dass diese Stellung relativ schnell (durchschnittlich nach 2-3 KM) zugunsten der Inversion aufgegeben wird, indem der Input als korrektiv wirkt (fehlende Verstärkung der „falschen“ Struktur).

Eine weitere Reorganisation erfordert die Stellung des finiten Verbs im NS. Werden die ersten NS produziert, gilt die Verbstellung im HS als erworben. Abweichungen treten da nur noch sporadisch auf. Anfängliche Probleme haben die Kinder jedoch mit der Verbstellung im NS: Ebenso wie bei der Inversion wird auch hier eine

Reorganisation der Wortstellung vermieden, indem die Stellung des HS einfach behalten wird. Aus den Daten geht allerdings hervor, dass die NS-Verbstellung relativ schnell erworben wird, d.h. die Kinder brauchen dafür weniger Zeit als für den Erwerb der V2 im HS. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Kinder zu diesem Zeitpunkt syntaktisch „reifer“ sind und daher die Umstellung des finiten Verbs schneller erkennen. Zu diesem Zeitpunkt (Stadium III etwa ab dem 11. KM) haben die Kinder das syntaktische Wissen erworben, dass das Deutsche eine VE-Stellung im NS erfordert. Spätestens, wenn die Kinder die V_{fin} in den *weil*-Sätzen konsequent in die VE stellen, ist dieses Wissen vollständig erworben.

Was die Konjunktionen angeht, so haben zwei Kinder (MYL und THA) Schwierigkeiten mit den Einleitern des NS. Sie gebrauchen entweder die Präposition *wegen* (MYL) oder das Adverb *darum* (THA) anstatt die Konjunktion *weil* als Nebensatzeinleiter.

(358) MYL22 (05;02;11) [l.: warum schwimmt das Küken nicht?]
 we:ɡən dɪ kan nɪçt bɑ:dən {weil die nicht baden kann/darf}
 darft

(359) THA19 (04;09;19) [l.: warum geht das Kind weg?]
 ɔarʊm dɪ frəʊ vək hat ɡəzagt {weil die Frau weg gesagt hat.}

Solche Erscheinungen sind im Spracherwerb nicht selten. Müller (1998:114) stellt beim bilingualen Erstspracherwerb fest, dass Kinder Präpositionen oder Adverbien als Konjunktionen fehlinterpretieren. Das liegt möglicherweise daran, dass Adverbien und Präpositionen ähnliche semantische Relationen wie Konjunktionen ausdrücken, v.a. temporale und kausale (vgl. Müller 1998:114, Fußnote 13).

Solange die Kinder noch nicht über Konjunktionen verfügen, setzen sie sogenannte Präkonjunktionen ein, wobei die Verbstellung in diesem Fall schon zielsprachlich ist. Rothweiler (1993:46f) ist der Auffassung, obwohl die geeignete Konjunktion für die beabsichtigte semantische Relation noch nicht erworben ist, die semantische Information jedoch aus dem Kontext erschließbar ist, sodass die Konjunktion redundant wird. Sie meint: „dass die Kinder [...] die COMP-lose Struktur dann verwenden können, wenn der geforderte Einleiter ein default-Einleiter ist bzw. bekannt und kontextuell naheliegend ist.“ In dem Fall wird die Subordination durch die Verbstellung markiert, wie Rothweiler (ebd.) im Folgenden beschreibt: „Die Subordination, die Funktion des Nebensatzes als Satzglied im Matrixsatz wird durch

die Endstellung des finiten Verbs kodiert.“ Man kann also davon ausgehen, dass die Kinder bis zum Erwerb des NS ein syntaktisches Wissen entwickeln und einsetzen, weshalb der Erwerb der Verbstellung und der Konjunktion in den meisten Fällen gleichzeitig erfolgt, indem die NS durch die Stellung der Konjunktion am linken und VE am rechten Klammerteil markiert werden.

3.2.2 Morphologische Komplexität

Dem deutschen Verb sieht man nicht an, wie es konjugiert wird, da der Infinitiv keine Auskunft darüber gibt, ob das Verb der regelmäßigen, unregelmäßigen oder der gemischten Konjugationsgruppe gehört. Das gleiche gilt für die PPII-Formen, die besonders eine „schwere“ Erwerbsaufgabe darstellen und zu den häufigsten Übergeneralisierungen führen: entweder wird das eine oder das andere Suffix bei allen PPII-Formen eingesetzt, was auch die Daten von SYII und THA belegen.

Von Anfang an gebrauchen alle Kinder entweder den Infinitiv oder die Stammform. Konjugiert werden lediglich v.a. *bin* und *hat*. Dies zeigt, dass Kinder zunächst feste, nicht-analyisierte Formen erwerben. Als nächstes beginnen sie damit, die einzelnen Verbflexive zu erwerben. Die Form der jeweiligen Flexive ist von Person und Numerus abhängig, d.h. sie besitzen keine feste Form, weshalb sie anfangs auch nicht eingesetzt werden, sodass es zu Auslassungen kommt. Wird aber die eine oder die andere Form eingesetzt, dann kommt es zu Übergeneralisierungen. Diese Tendenz ist ebenfalls bei den PPII-Formen festzustellen, deren regelmäßigen Formen auch bei einer Vokalveränderung verwendet wird. Damit sind die Formen *ausgezieht*, *gebleiben*, *gesprecht*, *gehelft*, *gebringt* zu erklären.

Was den Erwerb der Verbflexive angeht, so kann man ebenso eine Übergeneralisierung der Stammform beobachten, die bis zum endgültigen Erwerb des Konjugationsparadigmas eingesetzt wird. Jedoch verschwinden diese Formen allmählich, weil sie nicht durch den Input verstärkt werden.

Also bestimmt nicht nur die morphologische Komplexität die Stufen des Erwerbs, sondern auch die phonologischen Eigenschaften des deutschen Verbs. Diese werden uns im folgenden Abschnitt beschäftigen.

3.2.3 Phonologische Komplexität

Ein deutsches Verb besteht aus betonten und unbetonten Silben. Die unbetonten weisen eine geringere Dauer, Grundfrequenz und Intensität auf (vgl. Weissenborn 2000:151). Diese Charakteristika erschweren ihre Wahrnehmung und beeinträchtigen so deren Erwerb. Als Erschwernis kommt für den Lerner hinzu, dass im Deutschen sämtliche Flexionsmorpheme unbetont sind. Das ist für die Sprachproduktion zwar einfacher, da es die Artikulation erleichtert, für die Sprachrezeption aber schwieriger, weil es die Erkennung und somit das Verständnis erschwert. Der Sprecher bemüht sich, so wenig Artikulationsaufwand wie möglich zu leisten, was zum Verfall von Endsilben führt. Belege aus der vorliegenden Studie beweisen, dass sich die arabischen Kinder ebenso des Ökonomieprinzips bedienen. In den Zweiwortäußerungen bestehen viele verbale Äußerungen aus einer Verbpartikel. Das gesamte Verb ist in einem solchen Fall auf die Verbpartikel reduziert, da diese den Hauptakzent trägt. Generell gilt, dass die Verbpartikel stärker betont ist als das restliche Verb (*auf-machen* und nicht *aufmáchen*). Die Verbpartikel werden in der Erwachsenensprache durch suprasegmentale Merkmale wie Akzent und Intonation hervorgehoben. Diese Vorgehensweise hat zur Folge, dass sich die Aufmerksamkeit des Hörers auf diese Partikel richtet und, entsprechend schneller aufgegriffen wird. Des Weiteren bleibt die Verbpartikel morphologisch unveränderlich und steht im Input immer am Ende einer Satzstruktur, was die Verarbeitung und das Einprägen erleichtert.

Wegener (1995a:256) untersucht den Erwerb der Pluralmarkierungen und stellt fest, dass das Fehlen von Flexionsmorphemen in früheren Stufen dadurch erklärt werden kann, dass Umlaute später erworben werden als Suffixe. Analog dazu ist dies auch für den Erwerb der Verbalmorphologie festzustellen. Wegener (1995a:257) ordnet demnach die Ablautformen zu den markierten Bildungen, die schwerer sind zu erwerben. Wegener erklärt dies dadurch, dass Kinder eher auf längere Formen (z.B. Suffixe wie *-en*) aufmerksamer werden als auf kürzere phonetisch, schwächere wie Schwa oder Umlaute. Suffixe sind außerdem formal deutlicher zu erkennen, da sie den Stämmen angehängt werden. Umlaute hingegen sind sowohl formal als auch phonologisch nicht einfach zu differenzieren. Zudem treten sie zusammen mit den Flexiven auf, sodass es eine doppelte und somit

funktional redundante Markierung der Finitheit darstellt. Dies erklärt, weshalb die Umlaute zum größten Teil nicht gebildet werden:

(360) ÄYA18 (04;12;10) *də ʃla:ft*

(361) MYL22 (05;02;25) [zeigt auf einen Clown, der ein Auto fährt]
aɪnən das fa:rt

Das gleiche gilt auch für die Stammvokaländerung in den stark konjugierten Verben und in der PPII-Bildung:

(362) ÄNM33 (05;11;12) [zeigt auf ein Mädchen, das eine Wunde
das hat ve: gətut hat]

(363) ÄNM33 (05;11;12) [Bilderbuchszene]
də be:ɐ ɪst tsum valt gəge:t

Was den betonten Teil des Verbs hingegen angeht, so wird er wahrgenommen und auch aktiv produziert. Dies gilt v.a. für die trennbaren Verbpartikel. Diese Elemente tragen den Hauptakzent und stehen in diskontinuierlicher Stellung am Ende.

Die Position am Wortende erklärt, weshalb die Flexive im Vergleich zu den Ablauten relativ schnell erworben werden. Schon im Stadium II verfügen die Kinder über alle Flexive, setzen sie allerdings noch nicht konsequent ein, da sie die SVK noch nicht erworben haben und deshalb nicht wissen, wann welches Flexiv eingesetzt werden muss, wie aus dem folgenden Beispiel deutlich wird:

(364) THA18 (04;08;29) [beim Kartenspiel]
ven jɛmant das kukst {wenn jemand in meine Karten rein schaut}

Aus dem Dargelegten geht hervor, dass das System der L2 auf morphologischer und phonologischer Ebene durch eine bestimmte Komplexität gekennzeichnet ist. Einige Strukturen sind perzeptuell auffälliger und funktional transparenter als andere, wodurch sie die Aufmerksamkeit der Kinder zunächst auf sich lenken.

3.3 Strategien

Die erwähnten Charakteristika des deutschen Verbsystems haben zu bestimmten Strukturen, die z.T. von der Zielsprache abweichend sind, geführt. So wird es deutlich, dass der Erwerbsprozess formal korrekter grammatischer Strukturen sowohl durch die begriffliche Komplexität dieser Strukturen wie auch ihre formalsprachliche Komplexität bestimmt ist. Daher haben Kinder informationsverarbeitende Strategien entwickelt, auf die nun ausführlicher eingegangen wird.

3.3.1 Informationsverarbeitende Strategien

Dieser Teil stützt sich auf die Operationsprinzipien Slobins (1973), der versucht hat, die Strategien herauszufinden, die Kinder anwenden, wenn sie Erwachsenensprache hören und dekodieren.

Was die Wortstellung betrifft, so bestätigt das Beispiel (355) Slobins Operationsprinzip D: *Vermeide die Unterbrechung oder Reorganisation sprachlicher Einheiten*, welches seinerseits die Universale D2: *Wo immer möglich, werden diskontinuierliche Morpheme reduziert auf oder ersetzt durch kontinuierliche Morpheme* impliziert. Obwohl wir es hier nicht mit Morphemen, sondern mit der Verbstellung zu tun haben, kann diese Universale auf die Distanzstellung der Verbteile übertragen werden. Außerdem erfordern bestimmte Strukturen eine Umstellung von Konstituenten, so z.B. die Subjekt-Verb-Inversion. Diese erscheinen zunächst in nicht umgestellter Form, wie aus den Belegen zu der fehlenden Inversion hervorgeht.

Morphologisch ist sowohl die Form des PPII wie auch der konjugierten Verben nicht einheitlich. Es kam zu Weglassungen und zu Übergeneralisierungen einer Form. Diese Auslassungen sind auf eine Vermeidestrategie zurückzuführen, die auch in Slobins Operationsprinzip F angedeutet ist: *Vermeide Ausnahmen*. Dies impliziert, dass formalsprachliche Markierungen mit vielen Ausnahmen wie im Fall des PPII und der Stammform vorerst nicht realisiert wurden. Diese Strategie wurde hauptsächlich von zwei Kindern eingesetzt SYII und THA. SYII setzte am Wortanfang an und ließ die Suffixe aus, so bildete er Formen wie *gewonn-ø* und *emach-ø*. THA hingegen ließ die Präfixe aus, wie in *ø-schlossen*, *ø-macht*. THA merkte allerdings schnell (innerhalb von zwei Aufnahmen in einem Abstand von 2 Wochen), dass dieses Verfahren die Schwierigkeit mit sich bringt, dass beim PPII

mehr auf das Suffix geachtet werden muss als auf das Präfix, das morphologisch unveränderlich ist. Daher wechselte THA ihre Strategie und folgte nun derjenigen von SYII, indem auch sie das Suffix ausließ: *huntergefa-ø* {heruntergefallen}, *geschaff-ø*. Die anderen Kinder ließen eher die Suffixe aus, allerdings war es bei ihnen nicht so auffällig wie bei THA und SYII.

In diesem Fall wurde die formalsprachliche Markierung nicht realisiert, die Kinder haben sich den „einfacheren“ Weg ausgesucht, indem sie sich des Ökonomieprinzips bedient haben, das wie folgt formuliert werden kann: „*Wähle zunächst die weniger komplexe Analyse*“ (vgl. Müller 2001:4), sodass die „unmarkierte“ Form gewählt wird.

Dieses Prinzip wurde auch beim Umgang mit den phonologischen Eigenschaften des Deutschen verwendet, indem zunächst die Ablaute, die zu den markierten Bildungen gezählt werden, ausgelassen wurden. Geht man davon aus, dass die Kinder generell auf das Ende achten (vgl. Slobins Operationsprinzip A *Achte auf das Wortende*), so kann man sagen, dass die Aufmerksamkeit der Kinder eher auf die Verbflexive als auf die Umlaute gerichtet wird, sodass zwar bei der Konjugation bzw. der PPII-Bildungen ein Flexiv bzw. Suffix vorhanden ist, jedoch die Umlaute fehlen. Verallgemeinert man dieses Prinzip, so kann man behaupten, dass die am Satzende stehende Verbpartikel die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehen, was auch erklärt, weshalb diese Verbpartikel zu Anfang des Erwerbs nicht ausgelassen wurden und für das gesamte Verb standen.

Diese Strategien zeigen wie die Kinder die Informationen verarbeiten und mit den grammatischen Strukturen umgehen und wie es dazu gekommen ist, bestimmte Formen zu bilden. Eine weitere wesentliche Strategie stellt die Konzentration auf die Semantik dar, auf die nun eingegangen wird.

3.3.2 Konzentration auf semantische Aspekte

Vor allem in den Anfangsphasen sind primär semantische Eigenschaften und Relationen bestimmend für die Äußerungen. Kinder haben eine starke Tendenz, die syntaktischen Relationen konstant auf die relationalen semantischen Konzepte „agent“ und „object“ zu beziehen. (vgl. Miller 135) das heißt, dass die Lerner sich auf die Hauptbedeutungsträger konzentrieren. Auf lexikalischer Ebene produzieren sie vorwiegend Inhaltswörter. Betrachtet man die Phasen 0 und I, so stellt man fest,

dass sie hauptsächlich aus Äußerungen bestehen, die aus Inhaltswörtern zusammengesetzt sind. Die häufigsten Arten von Inhaltswörtern sind Substantive und Verben, wenn anfangs auch nur Verbpartikel. Meist werden Substantive von Deiktika begleitet. Dies liegt am Kontext und der Kommunikationsaufgabe, die meistens daraus besteht, dass Kinder Gegenstände beschreiben sollen.

In der Kombination zweier Wörter ist eins meistens ein Substantiv, welches dann hinsichtlich Qualität, Quantität, Raum und Zeit näher bestimmt wird. In dieser Kombination steht das Substantiv an erster Stelle, gefolgt von dessen näherer Bestimmung (Prädikativ), wie folgende Beispiele demonstrieren:

(365) JAR2 (03;01;25) *da mama* [zeigt auf ein Bild von einer Frau]

(366) THA2 (03;04;29) *əʒɛsin o:ɓən* {Prinzessin (ist) oben}

(367) THA2 (03;04;29) *miaʊ to:t* {die Katze(ist) tot}

Was das Beispiel (365) angeht, so steht das Substantiv an zweiter Stelle und das Adverb *da* an erster Stelle. Das Kind weist auf ein bestimmtes Objekt hin, indem es das Adverb gebraucht und zugleich gestisch auf das gemeinte Objekt zeigt. Sowohl der Sprecher als auch der Hörer sind in der Gesprächssituation anwesend. Beiden ist klar, was gemeint ist, da sie es visuell wahrnehmen können bzw. die Aussage durch außersprachliche Mittel erläutert wird. Hier wird ein Prinzip deutlich, das die Struktur der frühen Äußerungen der Kinder bestimmt: *das Prinzip der minimalen Struktur*, wie es Weissenborn (2000:158) nennt. Dieses Prinzip beruht auf die Annahme, dass

„das Kind, solange es nicht die Anwendungen einer zielsprachlichen Regel herausgefunden hat, vorzugsweise eine Äußerungsstruktur wählt, die, unter Anwendung des zu diesem Zeitpunkt schon erworbenen zielsprachlichen grammatischen Wissens, den geringsten Aufwand an morphosyntaktischen Prozessen erfordert“.

Dieses Prinzip besagt, dass sich das Kind auf das Wesentliche beschränkt, indem es die inhaltlich wenigen relevanten Elemente auslässt. Das gilt auch für die Kopula, die zum Teil auch noch in der Phase II ausgelassen wird. Semantisch sind Kopulae leer und können in einer minimalen Struktur getilgt werden, ohne dass man die Äußerungen missversteht, da sie aus dem Kontext rekonstruierbar sind. Ebenso

ist auch das Auslassen von Funktionswörtern wie Artikel und Präpositionen zu erklären, da diese Elemente nicht die Hauptbedeutung tragen.

Das Prinzip der minimalen Struktur kann ebenso das Auslassen von obligatorischen Elementen wie das des Subjekts erklären. Subjektlose Äußerungen kommen dann vor, wenn das Subjekt aus dem Kontext erschließbar ist, nachdem es entweder bereits (sprachlich) eingeführt wurde, oder aber in der Situation selbst vorhanden ist, sodass darauf deiktisch hingedeutet werden kann. Es handelt sich also um einen außersprachlichen Referenten, der im kommunikativen Kontext erschließbar ist. In diesem Zusammenhang wird in der einschlägigen Literatur auch vom „impliziten grammatischen Subjekt“ gesprochen (vgl. Miller 1976).

Darüber hinaus haben die Kinder keine großen Schwierigkeiten, die Verben an V2 zu stellen, denn diese Reihenfolge entspricht der semantischen Folge *Handlungsträger-Handlung-Handlungsobjekt*. Kognitiv erfordert die V2 keine Umstellung der „natürlichen Reihenfolge“ und ist deshalb auch leichter zu verarbeiten bzw. selbst zu produzieren. Jeder syntaktischen Funktion entspricht eine semantische Rolle: *Agens – Aktion – Patiens*. Alle Kinder stellen das Agens vor den Patiens bzw. Rezipienten, wie es Haberzettl (1998:134) auch bei russischen und deutschen Kindern feststellte. Sie sprach von einer *Agens-zuerst-Strategie* (Haberzettl 1998:137). Dies korreliert mit der in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Abfolge *controller first*. Umstellungen des Objekts, sodass es vor dem Subjekt steht, sind deswegen auch sehr selten. Dies wurde noch einmal in kontrollierten Tests überprüft (vgl. Anhang Tests 3.4. Test 3). Die Probanden des Stadiums II bekamen die Aufgabe, auf eins von zwei Bildern zu zeigen, auf das jeweils eine Äußerung der Interviewerin zutraf. So lautete eine Aufgabe: „Es gibt zwei Bilder, die sehr ähnlich sind. Ich beschreibe jetzt ein Bild, und du zeigst mir, welches Bild ich meine.“ Danach wurden Sätze gebildet, in denen entweder das Subjekt oder das Akkusativobjekt im Vorfeld stand, wie z.B. „den Vater küsst der Junge“. Die Ergebnisse waren eindeutig: in drei von vier Fällen zeigte das Kind auf das falsche Bild, in dem das Objekt im Vorfeld stand, d.h. das Kind zeigte auf das Bild, wo der Vater den Jungen küsste anstatt der Junge den Vater.

Daraus kann man schließen, dass die Kinder nicht wirklich auf den Kasus achten, das im Vorfeld stehende Satzglied als Subjekt und das postverbale Glied als Objekt behandeln. In solchen Fällen steht das Verb in zielsprachlicher Position. Problematisch wird es, wenn die Kinder innerhalb des Verbalkomplexes nicht in

finiten und infiniten Teil trennen. Für diese syntaktische Erscheinung gibt es jedoch eine semantische Erklärung, da das Verb als eine semantische Einheit betrachtet wird. Die diskontinuierliche Stellung beider Verbalteile ist semantisch nicht begründet und kann deswegen vom Kind auf dieser Stufe noch nicht „verstanden“ werden.

Das gleiche gilt für die anfängliche V2 in NS, da einfach die Struktur des HS beibehalten wird. Erst wenn sich das syntaktische Wissen etabliert hat, stellt die Semantik den primären Faktor für die Wortstellung dar. Die Verbstellung wird von syntaktischen Faktoren gesteuert. Das wird am Erwerb der NS-Stellung deutlich, da die VE-Stellung nicht der semantischen Reihenfolge *Handlungsträger-Handlung-Handlungsobjekt* entspricht.

Bis dahin entwickeln die Kinder weitere Strategien, die ihnen den Erwerb erleichtern.

Eine wichtige Strategie ist dabei die Orientierung am Input, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3.3.3 Orientierung am Input

Unter der Annahme, dass der Input *die* Voraussetzung ist, um eine Sprache zu erwerben, werden folgende Überlegungen angestellt. Kinder ahmen nicht nur Wörter und Laute nach, sondern orientieren sich auch hinsichtlich der Reihenfolge der Konstituenten am Input. Folgendes Beispiel zeigt, wie SYMI eine komplette Äußerung aus dem Input übernahm, ohne sie zu verstehen und entsprechend zu reagieren:

(368) SYMI8 (03;08;28) [I.: Was macht die Maus?]
 vas maxt di maus/

Allerdings bestätigen Ergebnisse eines im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Test (vgl. Anhang Tests 3.4. Test 1), dass die Kinder den Input ihrerseits modifizieren, da sie Elemente, die sie noch nicht erworben haben, nicht wiedergeben können. So sollte ÄNM z.B. einige Sätze wiederholen, wobei darauf geachtet wurde, ob sie dieselbe Verbmorphologie bzw. Wortstellung beibehielt. Die Ergebnisse zeigten, dass ÄNM die Wortstellung zwar beibehielt, die Kasus aber, die

sie bis zum 33. KM immer noch nicht vollständig erworben hatte, modifizierte, ebenso wie die Verben mit einer Stammvokaländerung.

- | | |
|----------------------------|--|
| (369) ÄNM33 (05;11;25) | [l.: die Mutter hilft der Tochter.] |
| dɪ mʊtə hɛlft dɪ tɔxtə | |
| | [l.: Er gratuliert der Frau zum Geburtstag.] |
| ɛɛ gratulɪːɐt dən man tsum | |
| ɡɛbʊrtstaːk | |

Das gleiche gilt für MYL, der trotz lexikalischer Änderung die Wortstellung beibehielt, den Kasus aber nicht:

- | | |
|----------------------------|--|
| (370) MYL26 (05;06;10) | [l.: Dem Vater erzählt der Junge eine Geschichte.] |
| də fate ɛrstɛːlt zaɪn zoːn | |
| aɪnə ɡɛʃɪçtə | |

Wie aus den Beispielen deutlich wird, hat sich an der Wortstellung und besonders an der Verbstellung nichts geändert. In diesem Punkt haben sich die Kinder am Input orientiert, weshalb in diesem Punkt keine Abweichungen zu registrieren sind. Der Input ist außerdem die einzige Quelle, an der sich die Kinder zunächst orientieren können. Daraus entnehmen sie unter anderem die Struktur der deutschen Sätze und die entsprechenden Verbformen, unter Rückgriff auf ihr L1-Wissen (mehr dazu in 3.4.).

Die Kinder sind in den Phasen 0-II noch nicht in der Lage, verschiedene Arten von Inputinformationen miteinander zu kombinieren. Das heißt, sie greifen auf das Prinzip der minimalen Struktur zurück, indem sie die phonologisch und morphologisch auffälligsten Elemente herauspicken. In einem weiteren Stadium versuchen die Kinder dann die Regelmäßigkeiten der Erwachsenensprache nachzuahmen, indem sie den Verbalkomplex in finite und infinite Form aufspalten. Allerdings greifen die Kinder nicht nur die „auffälligen“ Strukturen heraus, sondern auch diejenigen, die sie aus der L1 kennen. Diese werden zunächst mit den Mitteln der Erstsprache bearbeitet, um dann an die neue Sprache angepasst zu werden. Hier spricht man von einem Transfer, auf den nun im folgenden Abschnitt eingegangen wird.

3.4 Möglicher Transfer

Im Zusammenhang mit dem kindlichen und dem späteren L2-Erwerb wurde klar, dass sich die Lerner an ihrer L1 orientieren, indem sie die Struktur der zu erwerbenden Sprache analysieren. Haberzettl (2005) stellte fest, dass sowohl die türkischen als auch die russischen Kinder die deutsche Sprache aus der Sicht ihrer L1 bearbeiten. Türkische Lerner, die aus der L1 eine VE-Stellung kennen, produzieren zu Beginn ihres L2-Erwerbs OV-Konstruktionen, die sie in einem weiteren Schritt analog zum türkischen Satzbau SXV zu SXV-Äußerungen ausarbeiten. Außerdem haben türkische Kinder keine Probleme mit der Satzklammer, da sie über einen Umweg zur L2 gelangen, indem sie ein „Dummy“-Verb in V2 einsetzen und das Vollverb an VE stehen lassen. Das impliziert, dass türkische Kinder das Verb primär am Ende des Satzes suchen und diesen Teil dann mit der Grammatik des Türkischen bearbeiten. Sobald sie aber erkennen, dass die zweite Stelle ebenfalls von einem Verb besetzt wird, platzieren sie ein „Dummy“-Verb in V2. Die russischen Kinder hingegen, die eine SVX-Struktur haben, achten auf die linke Klammer des deutschen Satzes, und realisieren damit von Anfang an VO- bzw. SVX-Sätze. Entsprechende Schwierigkeiten haben sie mit der VE bzw. mit der analytischen Verbform.

Aus den im Rahmen dieser Arbeit erhobenen Daten geht hervor, dass Objekte nachgestellt werden, sobald Verben gebraucht werden. Außerdem achten die arabischen Kinder (JAR, SYII, SYMI, THA) im Stadium I bevorzugt auf den Anfang einer Äußerung, sodass diese die Struktur stets SV aufweisen (vgl. Tabelle 13).

Das Arabische ist eine VO-Sprache (vgl. dazu Kaltenbacher 1995:180), in der das Subjekt sowohl prä- als auch postverbal stehen kann. Mit diesem Vorwissen analysieren die Kinder deutsche Sätze. Es kommt zu einem positiven Transfer, indem die V2 in längeren Äußerungen ohne große Schwierigkeiten zur favorisierten Stelle wird. Die Kinder achten also zuerst auf den Anfang einer Äußerung wie sie es aus der L1 kennen, wobei es allerdings auch zu unvollständigen Sätzen kommt:

(371) THA4 (03;06;22) iç kan hɔɪtə	{Ich kann heute die Gegenstände im Buch benennen.}
------------------------------------	--

Müller (1998:91) beschrieb dieses Prinzip wie folgt: „*Enthält die zu erwerbende Sprache (L2) eine Oberflächenstruktur des Typs der L1, so analysiere sie wie in der L1.*“ Dieses Prinzip kommt besonders dann zu Geltung, wenn es sich um einen „ambigen“ L2-Input handelt. Damit ist die Struktur der L2 gemeint, die durch die L1 analysierbar ist, jedoch auf eine nicht-zielsprachliche Grammatik hinausläuft. Dies verdeutlicht Beispiel (371), in dem THA den Anfang des Satzes zwar korrekt aufgegriffen, aber einen zielsprachlich unvollständigen Satz gebildet hat. Oft ist der Input selbst nicht konsistent, sodass sich der Verbalkomplex auf V2 und VE aufteilt. In solchen Fällen wird entweder der zweite Teil ausgelassen (s. Bsp. 371), oder beide Teile werden in V2 gestellt. Im letzteren Fall bearbeiten die Kinder die Abfolge *S-Vfin-O-Vinf* mit der L1-Grammatik, die die Abfolge *S-Vfin-Vinf-O* erlaubt. Morphologisch ist der zweite Versteil also korrekt, syntaktisch jedoch falsch.

- | | |
|---|---|
| (372) THA7 (03;10;21) <i>ıç mıs maxən</i> | {Ich muss die Karten mischen.} |
| (373) SYII10 (04;11;06) | [Bilderbuchszene: Ein Krokodil bespritzt das Huhn mit Körnern.] |
| <i>krəkɔdıl hat ɣeɣebən</i> | {Das Krokodil hat dem Huhn Körner gegeben.} |

Betrachten wir nun die Stellung des finiten Verbs in NS: Eine Analyse anhand der L1-Grammatik würde die Kinder auf eine falsche Spur führen. Die Daten zeigen aber, dass es nur sporadisch zu V2 in NS kommt und dass die Kinder die VE relativ schnell erwerben. Am Ende dieser Studie bildeten SUSA und TNA durchgehend VE-NS, selbst in den *weil*-Sätzen, die sowohl einen V2- als auch eine VE-Stellung erlauben. Die anderen Kinder der Phase III (ÄNM, ÄYA, MYL) und THA (im 19. KM) tendierten zwar sehr stark zu VE, schwankten jedoch noch immer bei der Verbstellung in *weil*-Sätzen. Die VE in den NS gilt aber in Stadium III als erworben, da *weil*-Sätze keine repräsentativen Beispiele für typische NS darstellen. Daher setzten die Kinder die Grammatik der L1 bei der Analyse von zielsprachlichen NS nicht ein. Dies bedeutet, dass sie die zielsprachliche NS-Struktur erkannt haben und sich ihr syntaktisches Wissen so weit entwickelt hat, dass sie den Input mit der zielsprachlichen Grammatik analysieren und die adäquate Nebensatzwortstellung benutzen.

Wie aus diesem Abschnitt hervorgeht, konvergieren die skizzierten Strategien in bestimmten Bereichen. So wird die VO-Stellung von einigen Faktoren gesteuert, semantisch entspricht sie der „natürlichen“ Reihenfolge Handlung-Handlungsobjekt. Außerdem ist sie aus der L1 bekannt und wird daher aus dem Input in derselben Reihung herausgegriffen. Der Input verstärkt diese Stellung, da sie die häufigste Position ist. Diese Faktoren korrelieren in der Verbstellung im HS, treffen jedoch nur teilweise für NS zu, zumal die VE-Stellung in der L1 unbekannt ist. Im Vergleich zum V2-Erwerb sind die Kinder zum Zeitpunkt des NS-Erwerbs aber schon so weit, dass die syntaktische Sensibilisierung den Erwerb fördert und beschleunigt.

Es sei aber darauf hingewiesen, dass sich die meisten Kinder die angeführten Aspekte der Satzstruktur relativ schnell und problemlos aneignen, nach 10 KM beherrschen die meisten Kinder die Grundmuster des deutschen Satzes. Ihre Äußerungen enthalten alle erforderlichen Satzglieder in einer zielsprachlichen Abfolge. Der Erwerbszeitraum entspricht oder unterschreitet dem L1-Erwerb (vgl. Clahsen 1988, Miller 1976). Ebenso unterscheidet sich der L2-Erwerb in der frühen Kindheit vom späteren L2-Erwerb, indem im zweiten Falle das V2-Prinzip nicht beachtet wird, da das Vorfeld von mehr als eine Konstituente besetzt ist. Außerdem bilden erwachsene Lerner nicht immer eine Satzklammer (Klein, Perdue 1992:140). Der Gebrauch von Platzhaltern (Dummy-Verb *machen*) ist im L1-Erwerb unbekannt, wohl aber beim L2-Erwerb im Grundschulalter (Haberzettl 2005).

4 Diskussion

Zur besseren Übersicht werden nun alle Erwerbsarten nochmals in einer Tabelle dargestellt. Zunächst werden die Erwerbssequenzen der Verbstellung der verschiedenen Erwerbsarten gegenübergestellt. Dabei wird der Erwerbsprozess in drei Stadien unterteilt: Stadium I-III. Beachtet wird bei allen Lernern, wie unterschiedlich sich die Satzstruktur ausbildet, so verkörpert Stadium I die Phase, in der noch keine Sätze produziert werden, während Stadium II für die Phase der einfachen Sätze steht. Dieses Stadium unterteilt sich in noch weitere Stufen, nämlich die Entstehung der zielsprachlichen Verbstellung und die Herausbildung der Satzklammer (im Falle des Deutscherwerbs). Stadium III beinhaltet den Erwerb der komplexeren Satzstrukturen, wobei davon ausgegangen wird, dass der Erwerb

der einfachen Satzmuster abgeschlossen ist. Diese drei Stadien des jeweiligen Erwerbstyps beschreibt Tabelle (28):

L1 Deutsch	L1 Arabisch	Späterer L2 des Dt. (Erwachsene)	L2 türkischer Kinder	L2 russischer Kinder	L2 arabischer Kinder
<u>Stadium I:</u> Nomen W → S ⁵⁶ trennbare Verbpartikel <u>Stadium II:</u> OVinf → Anknüpfen an rechten Klammerteil <u>Stadium III:</u> V2, Satzklammer, HS (V2), NS (VE)	<u>Stadium I:</u> W → S <u>Stadium II:</u> Auslassen von Verben/Partizip Aktiv, SVO → dominant semantisch motiviert: <i>controller first</i> <u>Stadium III:</u> flexible Wortstellung, aber zielsprachlich	<u>Stadium I:</u> Nominal, V1, V2(COP) <u>Stadium II:</u> SV, SV(COP) → Anknüpfen an linken Klammerteil, dann V1 oder V2 Satzklammer, semantisch- pragmatisch motivierte Wortstellung <u>Stadium III:</u> SVX HS (V2) vs. NS (VE)	<u>Stadium I:</u> Nominal, VE (SXV) → Anknüpfen an der rechten Klammer <u>Stadium II:</u> S <i>ist</i> VX führt zu SVX und zunächst zu kontinuierlicher Satzklammer, keine Inversion <u>Stadium III:</u> Satzklammer, NS mit VE, Inversion vorhanden	<u>Stadium I:</u> Nominal, V1 (VSX), → Anknüpfen an linken Klammerteil <u>Stadium II:</u> rechter Klammerteil nicht besetzt, keine Trennung im Verbkomplex feste SVX aber bei Topikalisierung von XP wird SV beibehalten, keine Inversion <u>Stadium III:</u> V2 in HS, VE in NS, Inversion vorhanden	<u>Stadium I:</u> nominal, W (N/Vpartikel) → S, teilweise Mischung L1 u L2, Auslassung von COP aber SX → semantisch motiviert <i>controller first</i> ; deiktische Konstruktionen; Auslassen von S → V1, aber S/Deik → V2 → Anknüpfen am linken Klammerteil <u>Stadium II:</u> Ausfall von COP, keine Inversion, dann Dummy- u. Modalverben in V2, zunächst keine Trennung im Verbalkomplex, dann Satzklammer, Inversion <u>Stadium III:</u> asyndetisch 2HS, uneingeleitete NS mit V2, präkonjunkional NS mit VE dann eingeleitete NS mit V2 und VE. Alle NS VE, Inversion u. Satzklammer zielsprachlich

Tabelle 28: Überblick über die Verbstellung in allen Erwerbstypen

⁵⁶ W (ein Wort) → (entspricht) S (einem Satz)

Tabelle (28) basiert auf den Daten von Clahsen (1982, 1986) und Mills (1985) für den L1-Erwerb des Deutschen, auf Omar (1973) für den L1-Erwerb des Arabischen, auf Klein (1997, 1996) für den L2-Erwerb des Deutschen bei Erwachsenen sowie Haberzettl (2005) auf den Daten türkischer und russischer Grundschulkindern. Die Erkenntnisse zum frühkindlichen L2-Erwerb des Deutschen bei arabischen Kindern wurden aus der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie gewonnen. Der Übersichtlichkeit halber wurden die Erwerbsstadien aller Erwerbstypen in drei Perioden klassifiziert: Stadium I, Stadium II und Stadium III. Dabei wurde chronologisch vorgegangen.

Ein Blick in Tabelle (28) zeigt, dass die Gesamtentwicklung von nominalen hin zu verbalen Äußerungen verläuft. Allerdings stellt die Verbstellung eine Besonderheit dar: Im Deutschen als L1 stellen Kinder Verben vorzugsweise an VE-Position, was ist auch bei türkischen Kindern zu bemerken ist, die das Deutsche als L2 erwerben. Bei den türkischsprachigen Kindern ist dies auf deren L1 zurückzuführen, da sie zu diesem Zeitpunkt noch nicht über die zielsprachliche Stellung des Verbs verfügen. (vgl. Haberzettl 2005:136). Weshalb deutsche Kinder ihre Verben zunächst an VE stellen, wurde kontrovers diskutiert. Clahsen (1982:59) meint, dass die Art des verbalen Elements dafür verantwortlich sei. Einstellige Verben fordern keine Ergänzung, d.h. V2 und VE fallen zusammen. Tempustragende Verbteile, d.h. finite Verben stehen in V2, während infinite Verben die Endstellung einnehmen. Es besteht also ein enger Zusammenhang zwischen V2 und Finitheit. VE entspricht der Stellung von Infinitiven oder PP II, die auch im Input häufig vorkommen. Kinder achten bevorzugt auf das Ende einer Aussage, das sie länger behalten können. Der in diesem Alter an die Kinder gerichtete Input besteht vorwiegend aus indirekten Fragen und Aufforderungen, die folgende Struktur haben: *Modalverb + Infinitiv* oder *Hilfsverb + PP II / Infinitiv*. Es sind wie Mills (1985) beobachtet hat, Konstruktionen mit VE-Stellung, die die Kinder aufnehmen und an denen sie sich auch selbst bei der Produktion orientieren.

Semantisch motivierte Äußerungen (mit der Stellung SV) werden von arabischsprachigen Kindern ebenfalls in der L2 produziert. Häufig nimmt dabei aber das Verb die V1 ein, wenn das Subjekt aus dem Kontext heraus rekonstruierbar ist. Dies erinnert auch an den späteren L2 Erwerb des Deutschen. Erwachsene Arabischsprechende positionieren in der Frühphase typischerweise die Verben in V1 oder V2. Bis zu diesem Zeitpunkt ist der Transfer aus der L1 ziemlich deutlich,

dies bestätigen auch die Strategien, die von den türkisch- und russischsprachigen Kindern eingesetzt werden. Wie aus Tabelle (28) ersichtlich wurde, wählen die türkischen Kinder einen Umweg, um an V2 zu gelangen. Sie gebrauchen ein sogenanntes „Dummy-Verb“, das einem anderen zugefügt wird. Zunächst wird somit ein Verbkomplex gebildet, innerhalb dessen nicht getrennt wird. Allmählich setzt jedoch eine Trennung ein, wodurch eine Satzklammer entsteht, die ein V2 und ein VE kennt. Die russischen Kinder hingegen bilden ihre Äußerungen nach dem Muster VX, was nicht immer mit V2 gleichzusetzen ist. Allerdings erleichtert diese Ausgangsstruktur den Erwerb von V2. Bei den arabischen Kindern nehmen die Verben ihrer L1 entsprechend sowohl V1, V2 und VE ein: V1 kommt meistens in elliptischen Kontexten vor; VE ist meistens mit V2 gleichzusetzen, da von der Valenz her keine obligatorische Ergänzung erforderlich ist. Ansonsten stehen Vollverben in VE-Stellungen, die dem PPII und Infinitiv im Input entsprechen. Zur Satzklammer gelangen auch sie durch einen Umweg und zwar durch das „Dummy“-Verb *machen* und die Modalverben, die als erste Verben in V2 erscheinen. Das Vollverb steht zunächst in kontinuierlicher Form mit dem Modalverb, bevor es sich von diesem ablöst und an das Satzende rückt und somit die Satzklammer bildet. Bemerkenswert ist, dass dies bereits in Stadium II stattfindet, zu einem Zeitpunkt, in dem Ansätze von NS gebildet werden. Dies deutet darauf hin, dass die Kinder dabei sind, die VE-Stellung zu entdecken, indem sie erstmals auf der Satzklammer-Ebene realisiert wird, um sie dann fast fehlerfrei in NS einzusetzen. Zu dieser Stellung gelangen die arabischen Kinder nicht über ihre L1, die die V1 und V2 favorisierte, sondern durch den Input, in dem VE-Stellungen häufig vorkommen. Darüber hinaus entwickeln die Kinder im Laufe ihres Erwerbs ein bestimmtes Wissen, das ihnen ermöglicht, die L2 als selbstständiges System zu sehen, das nicht nur Parallelitäten zur L1 aufweist.

Fortgeschrittene Lerner des Deutschen im Erwachsenenalter erreichen diese Stufe ebenfalls erst wenn keine Fossilierung stattfindet. Dann haben auch Erwachsene keine Schwierigkeiten mit der Satzklammer mehr, da sie dann ihr syntaktisches Wissen einsetzen bzw. die grammatischen Regeln bei der Produktion einsetzen. Die Lerner, die jedoch in der „Basisvarietät“ stehen geblieben sind, machen weiterhin Fehler bei der VE in Satzklammern oder in NS. Nach einer Fossilierung verbessern sie sich nur noch minimal.

In diesem Zusammenhang sei auf die „kritische Phase“ hingewiesen. Die untersuchten Kinder hatten diese Phase noch nicht erreicht, weshalb sie sich in einer relativ kurzen Zeit die Grundlagen der deutschen Verbstellung aneignen und sie beherrschen konnten. Unabhängig von der Ausgangssprache oder von der Strategie, die die Kinder gebrauchten, um die Regeln der L2 zu erwerben, erreichten sie am Ende ihres Erwerbs einen sprachlichen Stand, der mehr oder minder der L2 entspricht.

In diesem Falle spielt auch der Unterschied zwischen gesteuertem und ungesteuertem L2-Erwerb keine wesentliche Rolle: die türkisch- und russischsprachigen Kinder kamen mit wenig Sprachkenntnissen in die Schule, in der sie Deutschunterricht bekamen. Nach vier Jahren überwiegend ungesteuertem Erwerb befanden sich die Kinder auf einer Stufe, die der Zielsprache ziemlich nahe kam. Im 16. KM machte das türkische Mädchen Me keine Verbstellungsfehler mehr. Eine zielsprachliche Verbklammer war bereits im 15. KM dokumentiert für das zweite türkische Mädchen Bis zum 19. KM hatten beide noch Schwierigkeiten mit der Inversion. Bei den russischen Kindern verstieß An ab dem 10. KM ebenfalls nicht mehr gegen die V2 in HS, bei dem fortgeschritteneren Kind Eu war dies schon 1 KM früher der Fall.

Die Kinder der vorliegenden Studie erwarben die L2 in einer eher ungesteuerten Situation. Diese ist zwar nicht mit den Bedingungen, in denen erwachsene Gastarbeiter die L2 erwarben zu vergleichen, allerdings werden in den Kitas keine grammatischen Regeln explizit gelehrt. Durchschnittlich gilt, dass V2 ab dem 10. KM mit Werten über 80% realisiert wurde (SYII, THA). Bei Kindern, die schon mit Deutschkenntnissen in die Kita kamen, sank die Anzahl der KM auf 4 (SUSA, TNA). Zu diesem Zeitpunkt kann jedoch noch nicht von einem vollständigen Erwerb der V2-Stellung die Rede sein, da weiterhin Verstöße gegen die Subjekt-Verb-Inversion zu registrieren sind. Erst, wenn die Inversion fehlerfrei eingesetzt wird, kann man von einem vollständigen Erwerb der V2-Position reden, was durchschnittlich ab dem 11. KM, bei den fortgeschritteneren Kindern bereits im 5. KM geschieht.

Ab dem 18. KM gilt die Satzstruktur als zielsprachlich, wenn keine Fehler mehr bei der Satzklammer gemacht werden. Was die NS-Struktur betrifft, so geht aus den Daten hervor, dass es bis zum 30. KM dauern kann, bis die Kinder VE durchgehend am Ende des NS realisieren. Dieser Wert variiert jedoch individuell, da z.B. SUSA und TNA bereits im 7. KM zielsprachliche VE-NS bildeten, ihre Daten bilden aber

keinen Maßstab. Auf jeden Fall wird VE ebenso wie die Satzklammer graduell erworben.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen des L2-Erwerbs bei arabischen Schulkindern, so stellt man einige Unterschiede fest:

Eine Stichprobenerhebung zweier tunesischer Kinder TKB und TMB im Alter von 8 und 12, die in einer französischen Schule in Berlin begannen, die deutsche Sprache zu lernen, untermauert diese Annahme. Beide Kinder konnten vor dem Schuleintritt kein Wort Deutsch, sie hatten jedoch Kenntnisse in der modernen hocharabischen und der französischen Sprache. Nach 7 KM wurden die Daten erhoben,⁵⁷ indem jeweils ein Kind aufgenommen wurde. Dabei wurde für die Zwecke der vorliegenden Arbeit die Satzstruktur und die Verbmorphologie anhand von Bildbeschreibungen (aus Bolliger-Savelli, Antonella & Stiemert, Elisabeth (1993) *Grackitas Ei* und die *Froschgeschichte*) untersucht.

Wie folgende Beispiele zeigen, setzten beide Kinder konjugierte Verben in V2:

(374) TKB7 (8J): sie sind in der feld [zeigt auf eine Henne und ein Krokodil.]

(375) TKB7 (8J): die huhn liegt ein ei

Im Vergleich zu TMB ist V3 in den Daten von TKB belegt, das kam vor allem dann vor, wenn das Kind die Vorfeldposition mit einer Temporalangabe und dem Subjekt bzw. einer Lokalangabe besetzte:

(376) TKB7 (8J) nächste morgen in die ei ist ein krokodil

Dieses Phänomen tritt in obigem Korpus sehr häufig auf, in den Daten des älteren Bruders hingegen überhaupt nicht. Entsprechend bedeutet dies, dass sich TKB in einer Übergangsphase befindet, in der V2 noch nicht vollständig erworben ist. Das Kind hat außerdem noch einige Schwierigkeiten mit der Trennung des Verbalkomplexes und daher mit der Satzklammer:

(377) TKB7 (8J) ein hund hat gefunden ein ei

Sein Bruder hatte zu diesem Zeitpunkt bereits V2 und die Satzklammer erworben:

⁵⁷ Die Daten wurden von Zahida Marouani auf MiniDisc erhoben. Sie sollten einen Überblick über den gesteuerten kindlichen L2-Erwerb vermitteln.

(378) TMB7 (12J) der hund hat das haus von den bienen gebrochen

Was die VE in NS betrifft, so belegen die Daten von TKB, dass die VE noch nicht konsequent eingesetzt wurde:

(379) TKB7 (8J) weil ein wolf will die mutter fressen

TMB hingegen bildete zielsprachliche NS:

(380) TMB7 (12J) mark dachte dass das wasser tief war

TMB bildete auch schon Relativsätze mit einer zielsprachlichen VE:

(381) TMB7 (12J) aber die hühn die sein babykrokodil sehr magte, sagte ihnen dass sie nicht schrecklich war

Betrachtet man die Inversion bei beiden Kindern, so stellt man fest, dass TMB zielsprachliche Äußerungen produzierte, wie aus dem folgenden Beispiel ersichtlich wird:

(382) TMB7 (12J) dann hat er plötzlich gesehen dass der frosch weg war

Sein Bruder hatte die Inversion noch nicht erworben:

(383) TKB7 (8J) und dann morgen der junge guckt in der glas und er sieht der frosch ist nicht in der glas

Daraus folgt, dass der ältere der beiden Brüder (TMB) innerhalb desselben Zeitraums große Fortschritte gemacht hatte als der jüngere (TKB). Zu diesem Zeitpunkt war der Erwerb von V2, der Satzklammer, von VE in NS sowie die Inversion bei TKB bereits schon abgeschlossen. Zudem hatte er eine starke Tendenz zu V3. Subjekte und Verben wurden nie ausgelassen. Er stellte auch keine Verben ans Ende, was zum Beispiel bei den jüngeren arabischen Kindern der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Studie der Fall war. TKB realisierte auch

nicht durchgehend die Satzklammer und VE trat auch nicht konsequent in den NS auf.

Dies bedeutet, dass beide Kinder in einer im Verhältnis sehr kurzen Zeit die Prinzipien der Wortstellung des Deutschen erwarben. Zwar verstieß TKB häufiger als sein älterer Bruder gegen die Vorfelddbesetzung, was zu V3 führte. Außerdem waren weitere Inkonsistenzen bezüglich VE in NS und diskontinuierlicher Verbstellung festzustellen. In seinen Äußerungen erkennt man latent die Struktur der französischen Sprache wieder. Das Kind hatte seit 2 Jahren Französischunterricht und war seit 7 Monaten auf einer französischen Schule. Alle Fächer wurden in dieser Sprache gehalten, wobei Deutsch als zusätzliche Fremdsprache unterrichtet wurde. Den Input bekommen beide Kinder also vorwiegend im Deutschunterricht, aber auch durch Fernsehen deutscher Programme. Es liegt nicht fern anzunehmen, dass TKB die deutsche Sprache mit den Mitteln des Französischen analysierte. Die Satzstruktur (V3 nach Temporalangaben, keine Trennung im Verbkomplex, keine Inversion, V2 in NS) ist aus dem Französischen bekannt. Ein Einfluss aus der L1 ist in diesem Fall auszuschließen, zumal diese Eigenschaften (Inversion, V3, Trennung innerhalb des Verbkomplexes) nicht üblich sind.

Sein Bruder TMB hingegen hat die Regeln des Deutschen schneller erkannt als sein jüngerer Bruder. Geholfen hat ihm sein syntaktisches Wissen, das weitaus entwickelter war als TKBs. Eine mögliche Erklärung wäre, dass TMB das Deutsche als System und nach Regeln gesteuert erworben hat, d.h., dass er versucht hat, mit seinem syntaktischen Wissen bestimmte Regelmäßigkeiten aus dem Input herauszuarbeiten, und auf dieser Art und Weise eine Grammatik des Deutschen entwickelte. Da uns Belege aus den ersten Kontaktmonaten fehlen, ist allerdings ein möglicher Transfer aus der L1 oder der ersten Fremdsprache (des Französischen) nicht auszuschließen.

Im Lichte dieses Vergleichs zwischen dem gesteuerten und ungesteuerten kindlichen L2-Erwerbs zeigt sich eher einen starken Einfluss aus der ersten L2 (in diesem Fall des Französischen), nach der Kinder die deutsche Sprache analysieren. Einen Transfer aus der L1 hingegen ist nicht deutlich erkennbar. Allerdings sind Gemeinsamkeiten sowohl mit dem kindlichen als auch mit dem späteren L2-Erwerb festzustellen: Bevor die V2-Stellung stabil wird, besetzen auch

diese Kinder im gesteuerten L2-Erwerb das Vorfeld mit zwei Konstituenten, sodass das Verb an die 3. Position rückt. Jedoch liegt der wesentliche Unterschied zwischen kindlichem und dem Erwerb im Erwachsenenalter darin, dass der kindliche viel schneller verläuft. Zudem fossilieren Erwachsene zu einem bestimmten Zeitpunkt, sodass einige Aspekte (z.T. die NS) nicht erworben werden.

Belassen wir es bei diesen Überlegungen und wenden uns nun der Verbmorphologie zu. Analog zu Tabelle (28) wurde der Erwerb der Verbalmorphologie in einer weiteren Tabelle (29) dargestellt. Der Erwerbverlauf ist auch in drei Stadien gegliedert: Stadium I entspricht der Phase der unflektierten Verben, Stadium II der Phase der Schwankungen zwischen der finiten und infiniten Formen, ohne SVK und im Stadium III der Erwerbsphase der Verbflexive und der SVK.

L1 Deutsch	L1 Arabisch	Später L2 Erwachsene	L2 türkischer Kinder	L2 russischer Kinder	L2 arabischer Kinder
<u>Stadium I:</u> unflektierte Partikel <u>Stadium II:</u> Infinitiv/Stammform, teilweise 3.P.Sg. –t, bin <u>Stadium III:</u> Infinitiv/Stammform, pronominale Kopien, danach: -st, Übergeneralisierung von schwachen Konjugationen, SVK vorwiegend beherrscht.	<u>Stadium I:</u> unmarkierte 3.P.Sg.MASK.PERF <u>Stadium II:</u> Flexionsparadigma abgeschlossen, einige Fehler bei SVK <u>Stadium III:</u> SVK vorhanden, Schwierigkeiten bei der analytischen Negationspartikel ma-f	<u>Stadium I:</u> Keine Flexion, Infinitiv/Stammform, häufig gebrauchte Verben sind konjugiert <u>Stadium II:</u> Infinitiv/Stammform, bei Fortgeschrittenen: Konjugation fehlerhaft (unregelmäßige V) <u>Stadium III:</u> Flexionsparadigma erworben, SVK	<u>Stadium I:</u> Infinitiv/Stammform und konjugierte (z.T. fehlerhaft) <u>Stadium II:</u> durchgehend finit in V2, Infinitiv im VE <u>Stadium III:</u> zielsprachliche SVK	<u>Stadium I:</u> Stammform/Infinitiv und konjugierte Verben <u>Stadium II:</u> V2 flektiert <u>Stadium III:</u> zielsprachliche Flexion, SVK vorhanden	<u>Stadium I:</u> keine Verben, Verbpartikel, dann Infinitiv/Stammform, bin, is/t), <u>Stadium II:</u> Stammform, konjugiert mit Fehlern, vereinzelt Infinitiv, PPII fehlerhaft (Auslassen von Präfix/Suffix) keine Stammvokaländerung, dann Flexionsparadigma erworben, SVK <u>Stadium III:</u> sporadisch Stammform (wie in Umgangssprache), Schwierigkeiten beim PPII (Stammvokal+Suffix), SVK erworben

Tabelle 29: Überblick über die Verbmorphologie in allen Erwerbstypen

Für die Ausarbeitung des Verhältnisses zwischen der Verbstellung bzw. dem Erwerb der V2-Position und dem Erwerb der Verbalmorphologie ist, wie schon eingangs erwähnt, die These von Clahsen von Relevanz. Er hat anhand von Daten zum L1-Erwerb des Deutschen festgestellt, dass sich Kinder erst, nachdem sie die Flexionsmorphologie erworben haben, konsequent an V2 halten. Betrachtet man jedoch die Ergebnisse zum L2-Erwerb, so stellt man fest, dass die Kinder - z.B. die russischen - von Anfang an die Tendenz haben, Verben an V2 zu stellen. Dies ist wiederum der Einfluss der L1, jedoch stehen die Verben nicht immer in der konjugierten Form. Arabische Kinder hingegen bedienen sich anfangs der Stammform, da sie das Konjugationsparadigma noch nicht erworben haben. Obwohl sie schon in V2 stehen. Die Stammform hat in solchen Fällen eine funktionale Bedeutung, die verschwindet sobald das Flexionsparadigma erworben ist bzw. erscheint nur noch in zielsprachlich angemessenen Kontexten.

Wenn man sich den Erwerbsverlauf bei Erwachsenen anschaut, fällt auf, dass Verben, auch wenn sie V2 einnehmen, weiterhin im Infinitiv stehen, d.h. die Erwachsenen erwerben sehr wohl V2, jedoch nicht das Flexionsparadigma. Dies könnte daran liegen, dass deren Erwerb bereits fossilisierte, und deshalb ihr Flexionsparadigma nicht weiter ausbauen.

Die Stichprobe der beiden tunesischen Kinder zeigt hingegen, dass die Annahme, dass die V2 erst dann realisiert wird, wenn das Flexionsparadigma erworben ist, zu kurz greift. TKB verwendete ausschließlich konjugierte Formen, es gab keinerlei Belege für eine Stammform oder Infinitive (in V2). Konjugierte Verben standen auch an V3:

(384) TKB7 (8J) sie schläft und liegt ein ei

(385) TKB7 (8J) dann er hat gefunden ein fluss mit seine mutter

Diese Befunde lassen den Eindruck entstehen, dass die Verbzweitstellung und die Verbmorphologie unabhängig voneinander erworben werden, die sich zum gleichen Zeitpunkt treffen können, aber nicht müssen.

V Schlussbemerkung

Die vorliegende Erwerbsstudie zur deutschen Verbstellung beschäftigte sich mit arabischsprachigen Kindern, die im Kindergartenalter ihren ersten wirksamen Kontakt mit der Zielsprache hatten. Es handelt sich um eine Longitudinalstudie, in der neun arabische Kinder kontinuierlich beobachtet wurden, um die Entwicklung beim Verbstellungserwerb zu verfolgen. Aus den beobachteten Entwicklungen wurden verschiedene Erwerbsstufen herausgearbeitet. Die Verbstellung wurde im Zusammenhang mit dem Erwerb der Finitheit untersucht. Dabei lag die Annahme von Clahsen (1982) zugrunde, dass V2 erst dann durchgehend realisiert würde, wenn die Verbalflexion vollständig erworben sei. Dieser Zusammenhang wurde in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive des kindlichen L2-Erwerbs untersucht. Die Ergebnisse dieser Studie sprechen im Gegensatz zu Clahsens Befunden eher für eine Unabhängigkeit beider Aspekte im frühen L2-Erwerb. Wohl lassen sich klare Tendenzen zur regelmäßigen V2 des finiten Verbs feststellen, diese gelten insbesondere, nachdem das Flexionsparadigma vollständig erworben ist, jedoch stellen die meisten hier untersuchten Kinder ihre Verben an V2 auch *vor* dem Erwerb der Finitheit. Ebenso ist festzustellen, dass Verben in der V3-Stellung bei abweichenden Doppelbesetzungen des Vorfeldes zum größten Teil finit sind, was wiederum ein Beleg für die Unabhängigkeit beider Erwerbsverläufe spricht.

Ein Vergleich mit anderen Kindern zeigte ähnliche Ergebnisse, was die Vermutung stützt, dass Kinder V2 unabhängig vom Erwerb der Finitheit bzw. die Finitheit unabhängig von der V2 realisieren. Diese Entwicklung ist außerdem durch eine zügige Aufnahme morphosyntaktischer Merkmale und Strukturen gekennzeichnet. Der gesamte Erwerb vollzieht sich insgesamt sehr rasch. HS mit V2-Stellungen und Satzklammerstrukturen bildeten sich innerhalb der ersten zehn Kontaktmonate, für die NS-Struktur benötigten die Kinder weitere fünf bis acht Monate. Im Vergleich dazu dauert es beim L1-Erwerb des Deutschen 1;6 bis 2;0 Jahre, bis die HS-Struktur als erworben gilt. Die VE-Stellung in den NS wird erst zwischen dem 3. und 4. Lebensjahr erworben (vgl. Kap.III.2 der vorliegenden Arbeit).

Vergleicht man die Ergebnisse dieser Studie mit denen des Erwachsenenerwerbs, so ist eine Übereinstimmung mit der ersten Phase des kindlichen Erwerbs festzustellen. Sowohl die Kinder als auch die Erwachsenen bauen ihre Äußerungen von einem nominalen Gerüst aus; es kommt zu V1 (bei Auslassungen des S) bzw.

zu V2-Stellung des Verbs, das sowohl finit als auch infinit sein kann. Dies ist im monolingualen L1-Erwerb nicht der Fall. Die Satzstruktur kann bei erwachsenen Lernern auf der Ebene der Basisvarietät fossilieren, Kinder hingegen entwickeln sich weiter, sodass sie relativ mühelos in bestimmten Abfolgen die Sprache erwerben. Im kindlichen L2-Erwerb ist der Einfluss der L1 nur anfangs zu bemerken, indem sich Kinder die ihnen aus der Muttersprache bekannten Strukturen aus dem Input herausgreifen und sie mit der L1-Grammatik bearbeiten. Eindeutig wird dies an den VO-Strukturen, die dann links erweitert werden (im Falle der arabischen Kinder). Außerdem bleibt zu Beginn des Satzklammererwerbs die rechte Klammer unbesetzt, da arabischsprachigen Kindern die Klammerstruktur fremd ist, sodass die Verbteile zunächst nicht in eine Distanzstellung gestellt werden. Dabei gleichen die hier untersuchten Probanden russischen und türkischen Kindern, die erstmals die L2 mit den Mitteln der L1 analysieren. Auch Erwachsene suchen zunächst nach Gemeinsamkeiten mit der L1 bzw. mit einer früheren erlernten Fremdsprache, sehr bald entdecken sie die Kontraste zwischen der L1 und der zu erlernenden L2, um sich so das System der L2 zu erschließen. Diese Kontraste zwischen dem Deutschen und der Erstsprache behindern in keinem Fall den Erwerb.

Die so geschilderte Erwerbsleistung stellt eine Generalisierung über eine große Variationsbreite dar. Besonders interessant ist die Geschwindigkeit des Erwerbs. Die im Rahmen dieser Studie untersuchten Kinder hörten insgesamt weniger Deutsch als L1-Kinder, allerdings reichte dieser geringe Input trotzdem aus, um diese Erwerbsleistung zu erbringen, die sie – was Satzbau und Finitheitsmerkmale am Verb betrifft – auf einem ähnlichen Niveau ihrer gleichaltrigen L1-Lerner waren. Lückenhaft blieben auf dieser Ebene Wortschatz, Kasus, Genus und weitere unregelmäßige Paradigmen (vgl. Thoma & Tracy 2006). Alles deutet darauf hin, dass das Wissen über eine bestimmte Sprache den Erwerb einer anderen beschleunigt, selbst wenn der Erwerb der Erstsprache (im Fall dieser Studie der L1-Erwerb v.a. bei den jüngeren Kindern) noch nicht abgeschlossen war.

Aufgabe der weiteren Forschung wird unter anderem die Untersuchung des Einflusses der L1 auf die Geschwindigkeit des frühen L2-Erwerbs sein. Davor soll der L1-Erwerb der jeweiligen arabischen Varietät untersucht werden. Einschlägige linguistische Analysen zum L1-Erwerb des Arabischen gibt es – allem Anschein nach – bisher nicht. Genauer dokumentiert sollte außerdem das Anfangsstadium

des L2-Erwerbs werden. In der empirischen Studie, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, konnte dies nicht vollständig erbracht werden, da die Anzahl der Probanden mit nur vier zu wenig waren (JAR, SYII, SYMI, THA) und unterschiedliche Lerngeschwindigkeit, Motivation, Alter und familiären Hintergrund besaßen. Außerdem war die Gruppe der Kinder, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht wurde, ziemlich heterogen. Kritisch waren besonders das Altersfaktor und die Kontaktmonate zur L2. Dies konnte nicht umgangen werden, zumal Kinder mit den Anfangskriterien (3 Jahre alt bei Beginn der Studie, erster Kontaktmonat sollte dokumentiert werden, keine vorherigen Deutschkenntnisse) sehr schwer zu finden waren. Eine homogenere Gruppe könnte u. U. bessere Daten für das Anfangsstadium des L2-Erwerbs liefern.

Die gewonnenen Ergebnisse decken Faktoren auf, die arabischen Kindern potenzielle Erwerbsschwierigkeiten bereiten könnten, nämlich v.a. die Satzklammer und die VE in den NS. Allerdings geht aus den Ergebnissen hervor, dass die Kinder bestimmte Strategien entwickelten, um die Satzklammer zu erwerben, indem sie sich zunächst des Dummy-Verbs *machen* und den Modalverben bedienten, sodass sie über einen Umweg zur Satzklammer gelangen. Hinsichtlich der VE in NS widersprechen die Ergebnisse dieser Studie alle Erwartungen, da die VE von Anfang beachtet wurde, ohne dabei lang andauernde Abweichungen zu registrieren.

Diese Befunde können bei Schaffung geeigneter Erwerbsbedingungen zur Sprachförderung von Migrantenkindern, die mit guten Deutschkenntnissen eingeschult werden sollen, dienen. Dabei zeigten die Ergebnisse der durchgeführten Studie ebenso wie andere neueste Untersuchungen (Kaltenbacher & Klages 2006, Rothweiler 2006, Thoma & Tracy 2006), dass die Kinder in diesem Alter (3-4 Jahre) bestens darauf vorbereitet sind, relativ schnell und problemlos eine Zweitsprache zu erwerben. Die Förderung soll allerdings zuhause anfangen, indem die Eltern interessiert sind, dass ihre Kinder die Umgebungssprache lernen, dies aber auch „aktiv“ fördern, indem sie eine positive Einstellung zur Umgebung und ihrer Sprecher vermittelt bekommen bzw. Kontakte zu den Sprechern der „Fremdsprache“ knüpfen.

VI Literaturverzeichnis

- Abboud, Peter (1986) *The ħāl construction and the main verb in the sentence*. In: The fergusonian Impact. Vol 1. Berlin. New York. Amsterdam: De Gruyter, 191-196
- Abu Radwan, Adel (2002) *Sentence processing strategies. An application of the competition model to arabic*. In: Parkinson, Dilworth B. & Benmamoun, Elabbas (Hrsg.) Perspectives on Arabic Linguistics XIII-XIV. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 186-209
- Ahmad, Ferhan Shahab (1997) *Kontrastive Linguistik Deutsch/Arabisch. Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Groos Verlag
- Ahamed, Mostafa & Selmy, El-Sayed (2000) *Komplexe Prädikate im Ägyptisch-Arabischen*. In: Maas, Utz & Selmy, El-Sayed & Ahmed, Mostafa (Hrsg.) Perspektiven eines typologisch orientierten Sprachvergleichs Deutsch-Arabisch / Arabisch-Deutsch. Kairo: Echnaton, 46-85
- Al-Aqtasch, Abdul Hamid (1986) *Die Genus- und Numeruskongruenz im klassischen Arabisch*. Diss. der philosophischen Fakultät II (Sprach- und Literaturwissenschaften) der Friedrich Alexander- Universität Erlangen-Nürnberg
- Alhawary, Mohammad T. (2002) *Role of L1 Transfer in L2 acquisition of inflectional morphology*. In: Parkinson & Benmamoun (Hrsg.) Perspectives on arabic linguistics XIII- XIV. Amsterdam. Philadelphia: Benjamins Publishing company, 219-248
- Al-Jamal, Ziad Said (1988) *Probleme des parallelen Zweitspracherwerbs. Eine Fallstudie zum kindlichen Spracherwerb Deutsch-Arabisch*. Diss. Berlin
- Apeltauer, Ernst (1997) *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt
- Al-Rajihī, Abdou (1971) *el-taṭbīq el-naḥwī* Beirut: dār el-naḥḍa el-ʿarabiyya
التطبيق النحوي . دار النهضة العربية . بيروت
- Ayoub, Georgine (1992) *La question de la phrase nominale en arabe littéraire: prédicats, figures, catégories*. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Paris VII. Département de recherches linguistiques. Presses universitaires du Septentrion
- Bakalla, Mohammad Hassan (1982) *Arabic Linguistics. An introduction and bibliography*. London: Mansell Publishing limited
- Basola, Peter (1992) *Wortstellung (Deutsch-Ungarisch). Ein Vergleich*. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Bd. 18.1992. München: iudicium verlag, 134-156

- Becker, Angelika & Gutfleisch-Rieck, Ingeborg (1994) *Freie Wortstellung und Text: Kontextrelationale Reihungsbedingungen*. In: Haftka, Britta (Hrsg.) Was determiniert Wortstellungsvariation?. Studien zu einem Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 247-258
- Berman, Ruth (1985) *The acquisition of Hebrew*. In: Slobin, Dan Isaak (Hrsg.) The crosslinguistic study of language acquisition. Vol.1. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 255-371
- Bloch, Ariel A. (1991) *Studies in arabic syntax and semantics. Second revised printing*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz
- Bortz, Jürgen (1984) *Lehrbuch der empirischen Forschung. Für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer-Verlag
- Boukhris, Riad (2003) *Erwerb der Stellung des finiten Verbs bei arabischen Deutschlernenden*. Magisterarbeit. Unveröffentlicht
- Bowerman, Melissa (1979) *The acquisition of complex sentences*. In: Fletcher, Paul & Garman, Michael (Hrsg.) Language acquisition, studies in first language development. London. New York. New Rochelle. Melbourne. Sydney: Cambridge University Press, 285-305
- Brinkmann, Hennig. (1971) *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf. Schwann
- Brustad, Kristin E. (2000) *The syntax of spoken arabic. A comparative study of maroccan, egyptian, syrian and kuwaiti dialects*. Washington D.C.: Georgetown University Press
- Carroll, Mary (1990) *Word order in instructions learner languages of English and German*. In: Linguistics. An interdisciplinary journal of the language sciences. Vol. 28-5 [309]. Berlin. New York: De Gruyter, 1011-1037
- Clahsen, Harald (1988) *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Clahsen, Harald (1986a) *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung
- Clahsen, Harald (1986b) *Verb inflections in German child language: acquisition of agreement markings and the functions they encode*. In: Linguistics. An interdisciplinary journal of the language sciences. Vol. 24-1 [281]. Berlin, New York. Amsterdam: De Gruyter, 79-121
- Clahsen, Harald (1984) *Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache*. In: Linguistische Berichte 89, 1-31

- Clahsen, Harald (1982) *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr
- Clahsen, Harald & Meisel, Jürgen M. & Pienemann (1983) *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr
- Dahlen, Sven-Olof (1998) *Word order in Arabic*. Göteborg, Sweden: acta universitatis gothoburgensis
- Diehl, Erika & Christen, Helen & Leuenberger, Sandra et al. (2000) *Grammatikunterricht: alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer
- Diem, Werner (1974) *Hochsprache und Dialekt im Arabischen. Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit*. In: Wagner, Ewald (1974) *Abhandlungen für die Kunde des Morgenlandes* 41,1974/75. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1-183
- Dietrich, Rainer (1995) *L2-Zeit*. In: *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 25-62
- Dietrich, Rainer (1994) *Wettbewerb- aber wie? Skizze einer Theorie der freien Wortstellung*. In: Haftka, Britta (Hrsg.) *Was determiniert Wortstellungsvariation? Studien zu einem Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 33-47
- Dietrich, Rainer (1989-1994) *Sonderforschungsbereich 245 Sprache und Situation. Abschlussbericht Teilprojekt A1*.
- Dijkstra, Ton & Kempen, Gerard (1993) *Einführung in die Psycholinguistik*. Bern. Göttingen. Toronto. Seattle: Verlag Hans Huber
- Dittmar, Norbert (1997) *Grundlagen der Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen: Niemeyer
- Dryer, Matthew S. (1995) *Word order typology*. In: HSK 9,2. Berlin. New York: De Gruyter, 1050-1065
- Dürscheid, Christa (2005) *Syntax. Grundlagen und Theorien*. 3., unveränderte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- El-Ayoubi, Hachim (1976) *Untersuchungen zur Wortstellung in der heutigen arabischen Sprache*. Diss. der philosophischen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- El-Ayoubi, Hachem & Fischer, Wolfdietrich & Langer, Michael (2001) *Syntax der arabischen Schriftsprache der Gegenwart*. Teil 1 Bd. 1. Das Nomen und sein Umfeld. Wiesbaden: Reichert.

- Engel, Ulrich (2001) *Zur Beschreibung der Wortstellung auf Grund der Abhängigkeitsstruktur*. In: Bassola et al. (Hrsg.) *Wortstellung im Sprachvergleich*. Tübingen: Gross, 63-89
- Emonds, Hans-Werner (1994) *Die Schichtung des Satzes und der Streit der Grammatiker*. In: Bergmann, Rolf & Emonds, Hans-Werner (Hrsg.) *Sprachwissenschaft*. Bd. 19. Heidelberg: Winter 1-21
- Feldbusch, Elisabeth (1976) *Sprachförderung im Vorschulalter. Eine kontrastive soziolinguistische Analyse zur Überprüfung des Einflusses vorschulischer Maßnahmen auf das Sprachverhalten von Unterschicht- Kindern*. Marburg: Elwert Verlag
- Felix, Sascha (1998) *Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb*. München: Fink
- Fendrich, Bärbel (2000) *Sprachauffälligkeiten im Vorschulalter. Kinder mit Sprach- und Sprechstörungen und Möglichkeiten ihrer pädagogischen Therapie*. Weinheim. München: Juventa Verlag
- Fischer, Wolf Dietrich (1987) *Grammatik des klassischen Arabischen*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz
- Fischer, Wolf Dietrich (1982) (Hrsg.) *Grundriß der arabischen Philologie*. Band I: *Sprachwissenschaft*. Wiesbaden: Reichert Verlag
- Fischer, Wolf Dietrich & Jastrow, Otto (1980) (Hrsg.) *Handbuch der arabischen Dialekte*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz
- Fthenakis, W.E. & Sonner, A. & Thrul, R. et al (1985) *Bilingual- bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber
- Gamal El-Din, Mohammed Ahmad (1970) *Vergleichende Untersuchungen zur Struktur deutscher und arabischer Sätze*. Diss. Humboldt Universität zu Berlin
- Gelderen van, Elly (1996) *Parameterizing agreement features in Arabic, Bantu languages, and varieties of English*. In: Klein, Wolfgang (Hrsg.) *Linguistics. An interdisciplinary journal of the language sciences*. Vol. 34-4. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 753-767
- Greenberg, Joseph H. (1966) *Language universals*. The Hague. Paris: Mouton & Co.
- Grewendorf, Günther (1995) *syntaktische Skizzen, Syntactic sketches, German*. In: HSK Bd. 9,2. Berlin. New York: De Gruyter, 11288-1319
- Grotzfeld, Heinz (1965) *Syrisch-Arabische Grammatik. Dialekt von Damaskus*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz

- Haberzettl, Stefanie (2005) *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer
- Haberzettl (1998) *FHG in der Lernaltersprache, oder: Gibt es ein diskursfunktionales Strukturierungsprinzip im kindlichen L2-Syntaxerwerb?* In: Wegener, Heide (Hrsg.) *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 117-141
- Haktka, Brigitta (1993) *Topologische Felder und Versetzungsphänomene*. In: HSK 9,1. Berlin. New York: De Gruyter, 846-867
- Hartmann, Regina (1974) *Untersuchungen zur Syntax der arabischen Schriftsprache. Eine generativ- transformationelle Darstellung*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz
- Hassan, Abbas (1966) *en-naḥw el-wāfī ma`a rabṭihi bil-`asālīb al-rafi`a wal-ḥayāt al-luġawiyya al-mutajatita*. 4 Bd. Kairo: dā al-ma`āref bi masr
النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة و الحياة اللغوية المتجددة. دار المعارف بمصر
- Hassanin, Ahmed Fadel Ali (1995) *Syntax und Semantik des Relativsatzes im Deutschen und Arabischen. Eine grammatisch- kontrastive Beschreibung*. Regensburg: S. Roderer Verlag
- Hoberg, Ursula (1981) *Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache*. München: Max Hueber
- Hurrelmann, Klaus & Ulich, Dieter (1991) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim. Basel: Beltz Verlag, 4., völlig neu bearbeitete Auflage
- Ineichen, Gustav (1995) *Geschichte der syntaktischen Typologie*. In: HSK 9,2. Berlin. New York: De Gruyter, 1043-1049
- Ineichen, Gustav (1991) *Allgemeine Sprachtypologie. Ansätze und Methoden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Jordens, Peter (1990) *The acquisition of verb placement in Dutch and German*. In: *Linguistics. An interdisciplinary journal of the language sciences*. Vol. 28-5 [309]. Berlin. New York: De Gruyter, 1407-1448
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2006) *Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund*. Erscheint in: Ahrenholz; B. (Hrsg.) *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach.
- Kaltenbacher, Erika (1995) *Syntaktische Aspekte der Wortstellung im Sprachvergleich*. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.) *Fremde Sprache Deutsch: grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe- Lehrmethodisch*. Tübingen: Narr, 177-202

- Kaltenbacher, Erika (1990) *Strategien beim frühkindlichen Syntaxerwerb. Eine Entwicklungsstudie*. Tübingen: Narr
- Kim, Youn-Chan (1990) *Über das V2-Phänomen im Rahmen der Rektions- und Bindungstheorie*. Dissertation an der philosophischen Fakultät der Universität Düsseldorf.
- Kindt, Walther (1994) *Wortstellung als Problem einer dynamischen Grammatik*. In: Haftka, Britta (Hrsg.) Was determiniert Wortstellungsvariation?. Studien zu einem Interaktionsfeld von Grammatik, Pragmatik und Sprachtypologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 49-62
- Klein, Wolfgang (2001) *Typen und Konzepte des Spracherwerbs*. In: Helbig, Gerhard & Götz, Lutz et al. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache. Ein Internationales Handbuch. Sonderdruck. Berlin, New York: De Gruyter, 604-617
- Klein, Wolfgang (2000) *Prozesse des Zweitspracherwerbs*. In : Grimm, Hannelore (Hrsg.) Sprachentwicklung. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, 537-570
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1997) *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)* In: Pankhurst, J.N. & Sharwood Smith, M.A. (Hrsg.) Second language research 13,4. London: Arnold, 301-347
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1996) *Utterance structure*. In: Perdue, Clive (Hrsg.) Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Vol. II: the results. Cambridge: Cambridge university press, 3-40
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1992) *The acquisition of German*. In: Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (Hrsg.) Utterance structure. Developing grammars again. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins publishing company, 124-188
- Klein, Wolfgang & Coenen, Josée (1992) *The acquisition of Dutch*. In: ebd., 189-224
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1992) *Utterance structure. Developing grammars again*. In: ebd., 300-337
- Klein, Wolfgang (1989) *Sprechen lernen, das Selbstverständlichste von der Welt*. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 73 (1989), Stuttgart. Weimar, 7-17
- Klein, Wolfgang (1987) *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Athenäum
- Klein, Wolfgang & Stutterheim v, Christaine (1987) *Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen*. In: Beiträge aus Forschung und Anwendung.

- Kleinig, Gerhard & Moore, Harriett (1986) *Soziale Selbsteinstufung (SSE) und ein Instrument zur Messung sozialer Schichten*. In: König, René (Hrsg.) *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 20, Opladen: westdeutscher Verlag, 502-552
- Kohn, Kurt (1976) *Sprachverschiedenheiten, Lernprobleme und Fremdsprachenunterricht*. In: Rainer, Dietrich (Hrsg.) *Aspekte des Fremdsprachenerwerbs*. Kronberg: Scriptor Verlag
- Krashen, Stephen D. (1982) *Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment*. In: Krashen, Stephen D. & Scarella, Robin C. & Long, Michael H. (Hrsg.) *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, London, Tokyo: Newbury house publishers, Inc., Rowley, Massachusetts 01969, 202-226
- Krifka, Manfred (1983) *Zur semantischen und pragmatischen Motivation syntaktischer Regularitäten. Eine Studie zur Wortstellung und Wortstellungsveränderung im Swahili*. München: Wilhelm Fink Verlag
- Kroffke, Solveig & Rothweiler, Monika (2006) *Variation im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen durch Kinder mit türkischer Erstsprache*. In: Vliegen, Maurice (Hrsg.) *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 145-154
- Küper, Christoph (1978) *Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren? Zur pragmatischen Funktion der Wortstellung in Haupt- und Nebensätzen*. In: Steger, Hugo (Hrsg.) *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*. 6.Jahrgang. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 133-158
- Lang, Klaus-Peter (1978) *Subjekt-Inversion im Mittelfeld des deutschen Satzes*. In: Steger, Hugo (Hrsg.) *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*. 6.Jahrgang. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 193-202
- Lötscher, A. (1987) *Text und Thema*. Tübingen: Niemeyer
- Maas, Utz (2000a) *Das Verbalsystem des marokkanischen Arabischen*. In: Maas, Utz & Selmy, El-Sayed & Ahmed, Mostafa (Hrsg.) *Perspektiven eines typologisch orientierten Sprachvergleichs Deutsch-Arabisch / Arabisch-Deutsch*. Kairo: Echnaton, 86-110
- Maas, Utz (2000b) *Die Verbalsysteme im Arabischen und im Deutschen*. In: ebd., 19-45
- Maas, Utz (2000c) *Überlegungen zu einer typologisch orientierten kontrastiven Sprachwissenschaft, am Beispiel Arabisch-Deutsch*. In: ebd., 1-14
- Meisel, Jürgen M. (1986) *Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German*. In: *Linguistics* 24. Berlin: De Gruyter, 123-183

- Miller, Max (1976) *Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett
- Mills, Anne E.(1985) *The acquisition of German*. In: Slobin, Dan Isaak (Hrsg.) *the crosslinguistic study of language acquisition*. Vol.1: the data. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 141-254
- Mißler, Bettina (1993) *Datenerhebung und Datenanalyse in der Psycholinguistik*. Bochum: AKS-Verl. (Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF): Bd.12)
- Moscati, Sabatino & Spitaler, Anton et al. (1964) *The comparative grammar of the semitic languages. Phonology and morphology*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz
- Müller, Natascha & Cantone, Katja & Kupisch, Tanja & Schmitz, Katrin (2001) *Das mehrsprachige Kind: Italienisch – Deutsch*. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Working papers in multilingualism. Folge B 16.2001
- Müller, Natascha (1998) *Die Abfolge OV/OV und Nebensätze im Zweit- und Erstspracherwerb*. In: Wegener, Heide (Hrsg.) *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 89-116
- Müller, Natascha (1996) *V2 in first-language acquisition: early child grammars fall within the range of universal grammar*. In: Klein, Wolfgang (Hrsg.) *Linguistics* Vol. 34. Berlin, New York : Mouton de Gruyter, 993-1028
- Omar, Margaret (1973) *The acquisition of Egyptian Arabic as a native language*. The Hague. Paris: Mouton
- Oksaar, Els (1987) *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädiolinguistik*. 2. erweiterte Aufl. Stuttgart. Berlin. Köln. Mainz: Verlag W. Kohlhammer
- Owens, Jonathan (1993) *Arabic syntactic theory*. In: HSK 9,1. Berlin. New York: De Gruyter, 208-215
- Owens, Jonathan (1986) *The comparative Study of medieval arabic. Grammatical theory*. In: *The fergusonian Impact* Vol.1 Berlin. New York. Amsterdam: De Gruyter, 223- 237
- Pafel, Jürgen (1993) *Scope and word order*. In: HSK 9,1. Berlin, New York: De Gruyter, 867-880
- Parodi, Teresa (1998) *Der Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen. Eine Untersuchung zum bilingualen Erstspracherwerb und zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr
- Patkowski, Mark S. (1982) *The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language*. In: Krashen, Stephen D. & Scarcella, Robin C. & Long, Michael H. (Hrsg.) *Child-adult differences in second language acquisition*.

Rowley, London, Tokyo: Newbury house publishers Inc., Rowley, Massachusetts 01969, 52-63

- Penner, Zvi (1990) *On the acquisition of verb placement and verb projection raising in bernese swiss German*. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.) *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 166-189
- Pienemann, Manfred (1981) *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeitskinder*. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann
- Platzack, Christer (1996) *Germanic verb second language. Attract vs.Repel: on optionality, A-bar Movement and the symmetrical / asymmetrical verb second hypothesis* .In: Lang, Ewald & Zifonun, Gisela (Hrsg.) *Deutsch-Typologisch*. Berlin. New York: De Gruyter, 92-141
- Primus, Beatrice (1993) *Word order typology*. In: HSK 9,1. Berlin. New York: De Gruyter, 855-873
- Primus, Beatrice (1993) *Word order and information structure: a performance-based account of topic positions and focus positions*. In: HSK 9,1. Berlin. New York: De Gruyter, 880-896
- Pskow, Fomina (1968) *Wortfügungen und Wortstellung in der deutschen Sprache der Gegenwart*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 5. Jahrgang. Leipzig: Verlag Zeit im Bild, 321-325
- Rieck, Bert-Olaf (1986) *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsimmigranten. Eine Langzeituntersuchung*. Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang
- Robertson, Daneil & Sorace, Antonella (1998) *Losing the V2 Constraint*. In: Klein, Elaine C. & Martohardjono, Gita (Hrsg.) *The development of second language grammars. A generative approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins publishing company, 317-361
- Roelcke, Thorsten (1997) *Sprachtypologie des Deutschen. Historische, regionale und funktionale Variation*. Berlin, New York: De Gruyter
- Rothweiler, Monika (2006) *The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German*. Erscheint in John Benjamins Publishing Company
- Rothweiler, Monika (1993) *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen*. Tübingen: Narr
- Ruin, Inger (1996) *Grammar and the advanced learner. On learning and teaching a second language*. Acta univ. Ups. Studia anglistica upsaliensia 96. Stockholm:Gotab

- Sadiqi, Fatima (2002) *The syntax of small clauses in maroccan arabic*. In: Parkinson & Benmamoun (Hrsg.) *Perspectives on arabic linguistics XIII- XIV*. Amsterdam. Philadelphia: Benjamins Publishing Company, 143- 153
- Scarella, Robin C. & Higa, Corinne A. (1982) *Input and age differences in second language acquisition*. In: Krashen, Stephen D. & Scarella, Robin C. & Long, Michael H. (Hrsg.) *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, London, Tokyo: Newbury house publishers, Inc., Rowley, Massachusetts 01969, 175-201
- Schaner-Wolles, Chris (1994) *Intermodular synchronization: on the role of morphology in the normal and impaired acquisition of a verb-second language*. In: Tracy, Rosemarie & Lattey, Elsa (Hrsg.) *How tolerant is universal grammar?*. Tübingen: Niemeyer, 205-224
- Schaner-Wolles, Chris (1989) *Strategies in acquiring grammatical relations in german: word order or case marking?* In: *Folia Linguistica* 23/1-2. Berlin: De Gruyter, 131-156
- Schlobinski, Peter (1996) *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Siewierska, Anna (1993) *On the interplay of factors in the determination of word order*. In: HSK 9,1, *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin. New York: De Gruyter, 826- 846
- Singer, Hans-Rudolf (1984) *Grammatik der arabischen Mundart der Medina von Tunis*. Berlin. New York: De Gruyter
- Skalička, Vladimír (1979) *Typologische Studien*. Braunschweig/ Wiesbaden: Fried. Vieweg & Sohn, 1-58
- Slobin, Dan Isaak (1996) *Adult language acquisition: a view from child language study*. In: Perdue, Clive (Hrsg.) *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Vol.II: the results*. Cambridge: University press, 239-272
- Slobin Dan Isaak (1973) *Cognitive prerequisites for the development of grammar*. In: Ferguson, C.A. & Slobin, D.I. (Hrsg.) *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Slobin, D.I. & Bever, T.G. (1982) *Children use canonical sentence schemas: a cross-linguistic study of word order and inflections*. In: *Cognition* 12, 229-265
- Snow, Catherine E. & Hoefnagel-Höhle, Marian (1982) *The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning*. In: Krashen, Stephen D. & Scarella, Robin C. & Long, Michael H. (Hrsg.) *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, London, Tokyo: Newbury house publishers, Inc. , Rowley, Massachusetts 01969, 93-111
- Spitaler, Anton (1963) *Zur Grammatik des classischen Arabisch*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft

- Strömsdörfer, Christian & Vennemann, Theo (1995) *Ziele der syntaktischen Typologie*. In: HSK 9,2. Berlin. New York: De Gruyter, 1031-1043
- Stutterheim v., Christiane (1997) *Einige Prinzipien des Textaufbaus. Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*. Tübingen: Niemeyer
- Stutterheim v., Christiane (1986) *Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter*. Berlin, New York: De Gruyter
- Suleiman, Saleh M. (1985) *Jordanian arabic between diglossia and bilingualism: linguistic analysis*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins publishing company
- Szagun, Gisela (1996) *Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung*. München, Weinheim: Psychologie Verlags- Union, 6. überarbeitete Auflage
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006) *Deutsch als Zweitsprache: zweite Erstsprache?* In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) *Kinder mit Migrationshintergrund*. (i Vorb.) erscheint in Fillibach
- Tracy, Rosemarie (2002) *Deutsch als Erstsprache: was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Universität Mannheim
- Tracy, Rosmarie (1996) *Vom Ganzen und seinem Teilen. Überlegungen zum doppelten Erstspracherwerb*. In: Deutsch, Werner & Dönner, Dietrich et al. (Hrsg.) *Sprache und Kognition. Zeitschrift für Sprach- und Kognitionpsychologie und ihre Grenzgebiete*. 15. Jahrgang. Heft 1-2. Bern. Göttingen. Toronto. Seattle: Verlag Huber, 70-92
- Tracy, Rosemarie (1991) *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionpsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Narr
- Vater, Heinz (1996) *Einführung in die Raum-Linguistik*. In: Vater, Heinz (Hrsg.) *KLAGE Kölner linguistische Arbeiten- Germanistik*; 24. 3., verb.Aufl. Hürth: Gabel
- Velde van de, Marc (2001) *Die Stellungseigenschaften unbetonter Pronomina im Mittelfeld im Deutschen und im Niederländischen*. In: Bassola et al (Hrsg.) *Wortstellung im Sprachvergleich*. Tübingen: Gross, 121-161
- Vit, Bubenik (1979) *Thematization and passivization in arabic*. In: *Lingua* 49. Amsterdam: North-Holland publishing company, 293- 313
- Vogel, Klaus (1989) *Aspekte der Lernaltersprache als Forschungskonzept der Zweitspracherwerbs*. Diss. der Georg-August-Universität zu Göttingen

- Voigt, Rainer M. (1988) *Die infirmen Verbaltypen des Arabischen und das Biradikalismus-Problem*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH
- Wegener, Heide (1995a) *The german plural and its acquisition in the light of markedness theory*. In: Pishwa, Hanna & Maroldt, Karl (Hrsg.) *The development of morphological systematicity: A cross- linguistic perspective*. Tübingen: Narr, 245-261
- Wegener, Heide (1995b) *Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb*. In: Eichinger, Ludwig & Eroms, Hans-Werner (Hrsg.) *Dependenz und Valenz*. Hamburg: Buske, 337-356
- Wegener, Heide (1991) *Deutsche Sprache – schwere Sprache? Probleme (nicht nur) japanischer Studenten mit der Substantivflexion*. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 18.Jahrgang. München: Iudicium Verlag, 420-437
- Weigl, Irina (1977) *Zum Spracherwerb von Krippenkindern. Psycholinguistische und lernpsychologische Untersuchungen*. Berlin: VEB-Verlag
- Weissenborn, Jürgen (2000) *Der Erwerb von Morphologie und Syntax*. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Bd. III, Sprachentwicklung*. Göttingen. Bern [u.a.]: Hogrefe Verl. Für Psychologie, 142-169
- Weissenborn, Jürgen (1990) *Functional categories and verb movement: the acquisition of german syntax reconsidered*. In: Rothweiler, Monika (Hrsg.) *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 190-224
- Wurzel, Wolfgang Ulrich (1996) *Morphologischer Strukturwandel: Typologische Entwicklungen im Deutschen*. In: Lang, Ewald & Zifonun, Gisela (Hrsg.) *Deutsch-Typologisch*. Berlin. New York: De Gruyter, 492- 522
- Zaeffer, Dietmar (1995) *Comparative surveys in syntactic typology: a critical guide*. In: HSK 9,2. Berlin. New York: De Gruyter, 1109- 1115

Grammatiken und Wörterbücher:

- Bußmann, Hadumod (1990) *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: Kröner
- Drosdowski, Günther (Hrsg.) (1995) *Duden. Grammatik der Gegenwart*. 5.völlig neu bearbeitete Aufl. Mannheim. Leipzig. Wien. Zürich: Duden Verlag
- Eisenberg, Peter (2004) *Grundriß der deutschen Grammatik*. Bd.2 der Satz. 2.überarbeitete aktualisierte Aufl. Stuttgart. Weimar: Metzler
- Engel, Ulrich (1991) *Die deutsche Grammatik*. 2. Aufl. Heidelberg: Groos
- Heidolph, Karl Erich & Fläming, Walter & Motsch. Wolfgang (1981) *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag

- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim (1999) *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 19. Aufl. Leipzig. Berlin. München: Langenscheidt
- Zifonun, Gisela & Hoffman, Ludger & Strecker, Bruno (Hrsg.) (1997) *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd.2. Berlin. New York: De Gruyter

Quellen aus dem Internet:

- Albert, Ruth (2000) *Muttersprachenerwerb des Kindes*. Vorlesung „Einführung in die Psycholinguistik“
<http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/daf/sebst_neu/psycho04.html>
(15.11.2000)
- Eberle, Christina (2001) *Sprachvergleich Deutsch-Arabisch. Eine kontrastive Fehleranalyse*. Magisterarbeit vorgelegt am Seminar für deutsche Literatur und Sprache der Universität Hannover.
<<http://www.kontrastivlinguistik.pdf>> (24.10.2003)

VII Anhang

I. Material zur Durchführung der empirischen Untersuchung

1) Verwendete Bücher und Vorlagen

- gestiefler Kater
Copyright 1981. Gruppo Editorial Fabbri S.P.A. Milano. Copyright 1983 (arabic text) Dar el- Maaref- Sousse- Tunisia.
- Bolliger-Savelli, Antonella & Stiemert, Elisabeth (1993) *Grackitas Ei*. Parabel Verlag
- Damm, Barbara & Ginsbach, Julia (1997) *Der Kirschbaum*
- Fechner, Amrei (1987) *Ich bin der kleine Hund*. Ravensburg: Otto Maier Verlag. ISBN 3-473-30158-2
- Leiber, Lila L. (2002) *was machen wir in der Stadt? Ein Wimmelwendebuch*. Garbsen: VGV Kinderland GmbH
- Leiber, Lila L. (2002) *Was machen wir auf dem Land? Ein Wimmelwendebuch*. Garbsen: VGV Kinderland GmbH
- Miler, Zdeněk (2002) *Maulwurf hilft Maus*
- Probst, Petra & Schulheis, Ukrike (2001) *Mit Jule durch den Tag*. Stuttgart, Wien: Thienemanns Verlag. ISBN 3-522-4337-5-0
- Reichenstetter, Freiderun & Suetens, Clara (2003) *Pia Dickkopf mag heut nicht*. Ed. Bücherbär. ISBN 3-401-08238-8
- Schwarz, Regina & Wittkamp, Julia (1994) *Ich werde wütend* Ellermann. ISBN 3-7707-4001-7
- Schwarz, Regina & Wittkamp, Julia (1995) *ich will getröstet werden*. Ellermann. ISBN 3-7707-4007-6
- Winkie die Zähnefee
- Froschgeschichte
- Kalender mit verschiedenen Märchenszenen (Henzel und Grätel, Froschprinz, Frau Wolle...)

2) Spiele:

- Bauernhof
- Fernseher aus Karton (selbst- gebastelte Filmrolle)
- Fischen mit Angel

- Handpuppen
- Legos
- Memoriekarten
- Nanu (Scheibe auf Bildern legen)
- Playmobil
- Puzzel (Schwimmbadszene)
- Verschiedene andere Puzzel
- UNO-Karten

3) Tests

3.1 Wortstellungstest:

Ziel: geprüft wird, ob die Kinder bei der Wiedergabe einer Äußerung, die Wortstellung beibehalten oder nicht. Besonders geachtet wird auf die Verbstellung.

Durchführung: „Rotkäppchen“-Märchen wird auf MiniDisc aufgenommen. Die Kinder bekommen es sequenzerweise gehört. Eine Sequenz besteht aus einer Äußerung (HS, HS>NS). Nach jeder Sequenz wird das Gerät angehalten und das Kind soll sagen, was es gehört hat. Durch gezielte Fragen sollen *damit*-Sätze elizitiert werden, die das Kind schon gehört hat.

3.2 PPII-Test:

Ziel: getestet soll, ob die Kinder zwischen einer zielsprachlich adäquaten und inadäquaten PPII-Formen unterscheiden können.

Durchführung: zwei Handpuppen sich um die richtige PPII-Form. Das Kind soll den Richter spielen und sich für eine der beiden vorgeschlagenen Formen entscheiden.

3.3 Stellung in den *weil*-Sätzen:

Ziel: weil-Sätze elizitieren

Durchführung: Das Kind sieht drei verschiedenen Szenen mit jeweils mit drei Bildern, die eine Zustandsveränderung zeigen. Es wird eine Ausgangssituation und einen Endzustand gezeigt. Dazwischen zeigt man dem Kind eine Szene, die zum Endzustand geführt hat.

Szene 1: verwelkte Blume mit einem traurigen Gesicht, dann wird sie gegossen, danach hat sie wieder ein lachendes Gesicht.

Frage: warum lacht die Blume wieder?

Szene 2: ein Junge steht, dann rennt er, danach ist er müde

Frage: warum ist der Junge müde?

Szene 3: schmutzige Hände, die gewaschen werden und dann sauber sind.

Frage: warum sind die Hände sauber?

3.4 Wortstellung vs. Kasus

Ziel: überprüfen, ob die Kasus bei der Wortstellung beachten werden.

a) Sätze wiederholen

Durchführung: das Kind soll Sätze wiederholen, die aus S, V, IO, DO bestehen. Die Stellung der Glieder steht in unmarkierter und markierter Abfolge. Der Kasus ändert sich dementsprechend.

b) den Besitzer tauschen

Durchführung: Das Kind soll bestimmten Tieren andere Tiere geben, es bekommt Sätze wie „gibt dem Löwen einen Hasen“, „gibt die Maus der Katze“. Dabei wird geachtet, ob das Kind dies richtig ausführt.

c) auf das richtige Bild zeigen

Durchführung: Die Probanden bekamen die Aufgabe, auf eins von zwei Bildern zu zeigen, auf das die Äußerung der Interviewerin zutrifft. So lautet eine Aufgabe: „es gibt zwei Bilder, die sehr ähnlich sind, ich beschreibe jetzt ein Bild, und du zeigst mir, welches Bild ich meine.“ Danach werden Sätze gebildet, in denen entweder das Subjekt oder das Akkusativobjekt im Vorfeld steht, wie z.B. „den Vater küsst der Junge“

II. Material zur Datenanalyse

Analysebogen aller Äußerungen

1. Verblöse Sätze (ohne elliptische Antworten)

Verblöse Sätze insgesamt	Davon 1KÄ	Davon 2KÄ	Davon 3 KÄ	Davon mehr als 3KÄ
Bsp.				

2. Sätze mit verbalem Element (VV,MV, HP, KV, Präf)

Sätze mit Verben insgesamt	V1	V2	Ve

2.1 Sätze mit V1 (ohne elliptische Antworten)

davon	V1	Nicht-verb.Konstit.	Verb. Konstit	Häufigkeit
Präf/VV+Y				
Bsp.				
VV+Y+Präf				
Beispiel				

2.2 Sätze mit V2

davon	Nicht verb.K	V2	Nicht verb K	Ve	Häufigkeit
X+VVfin+(Y)					
Bsp.					
X+HV/MV+Y+VV					
Bsp.					
X+VV+Y+Präf					
Bsp.					

Sätze mit Ve

davon	Nicht verb. Konstit.	verb. Element	Häufigkeit
Y+Präf/VV			
Bsp.			

Form des Verbs

Verben insgesamt	Verbform	Beispiel	Häufigkeit
	Stammform		
	Infinitiv		
	Konjugiert		
	Partizip II richtig		
	Partizip II falsch		

Analyse der Sätze

Gesamtzahl der S	S ohne V	S mit V

1.V1-sätze

V1			
richtig		falsch	
Bsp.	Belege	Bsp.	Belege

2. V2-Sätze

V2			
richtig		falsch	
Bsp.	Belege	Bsp.	Belege

3. VE-Sätze

VE			
richtig		falsch	
Bsp.	Belege	Bsp.	Belege

4.Haupt- und Nebensätze

HS			
richtig		falsch	
Bsp.	Belege	Bsp.	Belege

NS			
Konjunktion vorhanden		Konjunktion nicht vorhanden	
richtig	falsch	richtig	falsch

5.Satzklammerstrukturen

richtig		falsch	
Bsp.	Belege	Bsp.	Belege

MLU

Gesamtzahl der Morpheme:

Gesamtzahl der Äußerungen:

MLU:

Satzstrukturanalyse

Struktur	Belege(richtig)	Beispiel
V1		
Vinf S X (VV)		
Vfin X S (VV)		
V2		
da/s ist X		
da/s sind X		
da/s ist/sind X		
S VVinf (X)		
S VVfin (X)		
X VV inf (S)		
X VVfin (S)		
S machen (VV)(X)		
Modalverben		
(S) MVinf (X) (VVinf)		
(S) MVfin (X) (VVfin)		
Perfekt		
S sein (X)(Y) Vinf		
S haben (X)(Y) Vinf		
S haben/sein (X)(Y) Vinf		
(X)(S) (Aux) Vpp		
Negation/Fokuspartikel		
(S/X) Vinf neg		
(S/X)Vfin neg		
neg Vinf (S/X)		
neg Vfin (S/X)		
(S/X)Vinf fok		
(S/X) Vfin fok		
fok Vinf (S/X)		
fok Vfin (S/X)		
Eingeleitete Fragen		
w Vinf S (X)		
w Vfin S (X)		
w S V inf/fin (X) (V)		
NS		
Konj/Pron S X V inf		
Konj/Pron S X V fin		
Konj/Pron S Vfin/inf (X)		
Inversion (dann)		
dann Vinf S (X)		
dann Vfin S (X)		
dann S Vinf		
dann S Vfin (X)		

Definitheit der Glieder S und X (ohne Berücksichtigung von einstelligen Verben)

V1

Struktur	Belege	Beispiel
V Sdef X def		
V S def X indef		
V S indef X def		
V S indef X indef		
V X def S def		
V X def S indef		
V X indef S def		
V X indef S indef		

V2

Struktur	Belege	Beispiel
Sdef V X def		
Sdef V X indef		
Sindef V X def		
Sindef V X indef		
X def V S def		
X def V S indef		
X indef V S def		
X indef V S indef		
S def V Xdef Ydef		
Sdef V Xdef Yindef		
Sdef V Xindef Y def		
Sdef V Xindef Yindef		
Sindef V Xdef Ydef		
Sindef VX def Yindef		
S indef V Xindef Ydef		
Sindef V Xindef Yindef		

VE

Struktur	Belege	Beispiel
SdefXdef V		
Sdef Xindef V		
Sindef Xdef V		
Sindef Xindef V		

Felderbesetzung

Vorfeld

Kategorie	Bsp.	Richtig: abs ⁵⁸ .(%)	Falsch: abs(%)
Funktional			
Nullbesetzung			
Doppelbesetzung			
Subjekt			
DO			
IO			
Adverbiale			
Kategorial			
NP (Nom)			
NP (-Nom)			
PP			
Konjunktion			
Kopula			
Semantisch			
belebt			
unbelebt			
Agens			
Patiens			
Rezipient			
Definit			
Indefinit			
Deiktisch			
Nicht-deiktisch			
Informationsstrukturell			
Topik (neu)			
Topik (gegeben)			
Fokus			

Mittelfeld

Kategorie	Bsp.	Richtig: abs(%)	Falsch: abs(%)
Funktional			
Subjekt			
DO			
IO			
Präp.O			
DO>Präp.O			
Adverbiale			
DO>IO			
IO>DO			
Adv>DO			
DO>Adv			
Adv>IO			
IO>Adv			
Adv>Subj.			
Subj.>DO			
Subj.>IO			

⁵⁸ Abs. Absoluter Wert

Subj.>Adv.			
Subj.>DO>IO			
Subj.>IO>DO			
Subj.>DO>Präp.O			
Kategorial			
NP (Nom)			
NP(Pron)			
NP(Nom)>NP(Pron.)			
NP(Nom)>NP(Nom)			
NP(Pron.)>NP(Nom)			
NP(Pron.)>NP(Pron.)			
PP			
Adv.			
NP(Pron)>Adv			
NP(Nom)>Adv			
Adv> NP (Pron)			
Adv > NP (Nom)			
NP(Nom) >PP			
PP>NP(Nom)			
NP(Pron)>PP			
PP>NP(Pron)			
NP(Nom)>PP>NP(Pron)			
NP(Pron)>PP>NP(Nom)			
NP(Pron.)>PP>NP(Pron.)			
NP>NP>PP			
Semantisch			
Belebt			
Unbelebt			
Belebt>unbelebt			
Unbelebt>belebt			
Agens			
Patiens			
Agens>Patiens			
Agens>Rezipient			
Patiens>Agens			
Rezipient>Agens			
Definit			
Indefinit			
Definit>indefinit			
Indefinit>definit			
Deiktisch			
Nicht deiktisch			
Informationsstrukturell			
Topik (neu)			
Topik (gegeben)			
Fokus			
Topik>Fokus			
Fokus>Topik			

Nachfeld

Kategorie	Bsp.	Richtig: abs.(%)	Falsch: abs(%)
Funktional			
Subjekt			
DO			
IO			
Präp.O			
Adverbiale			
Kategorial			
NP (Nom)			
NP (-Nom)			
PP			
Semantisch			
belebt			
unbelebt			
Agens			
Patiens			
Rezipient			
Definit			
Indefinit			
Deiktisch			
Nicht-deiktisch			
Informationsstrukturell			
Topik(neu)			
Topik (gegeben)			
Fokus			

III Kontaktmonate

Aufnahme	Alter	Kontaktmonate
ÄNM		
22.10.2003	05;03;18	25
16.12.2003	05;05;12	27
17.06.2004	05;11;12	33
23.06.2004	05;11;18	33
30.06.2004	05;11;25	33
07.07.2004	05;12;01	34
21.07.2004	05;12;16	34
28.07.2004	05;12;23	34
AYA		
24.10.2003	04;08;17	14
10.11.2003	04;09;03	15
24.11.2003	04;09;17	15
08.12.2003	04;10;01	16
15.12.2003	04;10;08	16
12.01.2004	04;11;05	17
26.01.2004	04;11;19	17
02.02.2004	04;11;26	17
16.02.2004	04;12;10	18
09.03.2004	05;01;01	19
JAR		
28.11.2003	03;01;25	2
09.01.2004	03;03;08	4
27.02.2004	03;04;26	5
12.03.2004	03;05;10	6
17.05.2004	03;07;15	8
14.06.2004	03;08;12	9
MYL		
26.10.2003	05;01;27	21
10.11.2003	05;02;11	22
24.11.2003	05;02;25	22
08.12.2003	05;03;11	23
12.01.2004	05;04;15	24
26.01.2004	05;04;29	24
09.02.2004	05;05;13	25
08.03.2004	05;06;10	26
22.03.2004	05;06;24	26
19.04.2004	05;07;22	27
03.05.2004	05;08;05	28
14.06.2004	05;09;16	29
28.06.2004	05;09;30	29
12.07.2004	05;10;14	30
SUSA		
26.10.2003	03;07;15	2
08.12.2003	03;08;27	3
21.01.2004	03;10;01	4

26.01.2004	03;10;15	4
09.02.2004	03;10;29	5
08.03.2004	03;11;26	6
22.03.2004	03;12;10	6
19.04.2004	04;01;07	6
03.05.2004	04;01;21	7
17.05.2004	04;02;04	7
07.06.2004	04;02;25	8
28.06.2004	04;03;17	8
12.07.2004	04;03;21	9
SYII		
12.12.2003	04;04;11	3
26.02.2004	04;06;26	5
04.03.2004	04;07;03	6
18.03.2004	04;07;17	6
15.04.2004	04;08;14	7
29.04.2004	04;08;28	7
13.05.2004	04;09;11	8
27.05.2004	04;09;25	8
17.06.2004	04;10;16	9
08.07.2004	04;11;06	10
18.10.2004	05;02;16	13
08.11.2004	05;03;09	14
20.11.2004	05;03;23	14
06.12.2004	05;04;06	15
17.01.2005	05;05;18	16
07.02.2005	05;06;08	17
14.02.2005	05;06;15	17
11.04.2005	05;08;10	19
25.04.2005	05;08;24	19
SYMI		
12.12.2003	03;03;28	3
26.02.2004	03;06;12	5
04.03.2004	03;06;19	6
18.03.2004	03;07;03	6
15.04.2004	03;07;31	7
29.04.2004	03;08;14	7
13.05.2004	03;09;11	8
27.05.2004	03;08;28	8
17.06.2004	03;10;02	9
08.07.2004	03;10;23	10
18.10.2004	04;02;02	13
08.11.2004	04;02;23	14
20.11.2004	04;03;08	14
14.02.2005	04;05;31	17
25.04.2005	04;08;09	19
THA		
17.10.2003	03;04;29	2
12.11.2003	03;05;25	3

10.12.2003	03;06;22	4
21.01.2004	03;08;03	5
04.02.2004	03;08;17	6
18.02.2004	03;08;31	6
03.03.2004	03;09;14	7
31.03.2004	03;10;21	7
28.04.2004	03;11;09	8
12.05.2004	03;11;23	9
26.05.2004	03;12;07	9
09.06.2004	03;12;21	10
23.06.2004	04;01;04	10
07.07.2004	04;01;18	11
20.09.2004	04;04;02	14
01.10.2004	04;04;13	14
20.10.2004	04;05;02	14
03.11.2004	04;05;16	15
01.12.2004	04;06;08	16
12.01.2005	04;07;25	17
16.02.2005	04;08;29	18
23.02.2005	04;09;05	19
02.03.2005	04;09;12	19
09.03.2005	04;09;19	19
TNA		
11.02.2004	03;05;03	5
25.02.2004	03;05;17	5
10.03.2004	03;05;31	6
24.03.2004	03;06;14	6
21.04.2004	03;07;12	7
05.05.2004	03;07;26	8
19.05.2004	03;08;09	8
16.06.2004	03;09;06	9
30.06.2004	03;09;20	9
21.07.2004	03;10;11	10
28.07.2004	03;10;18	10